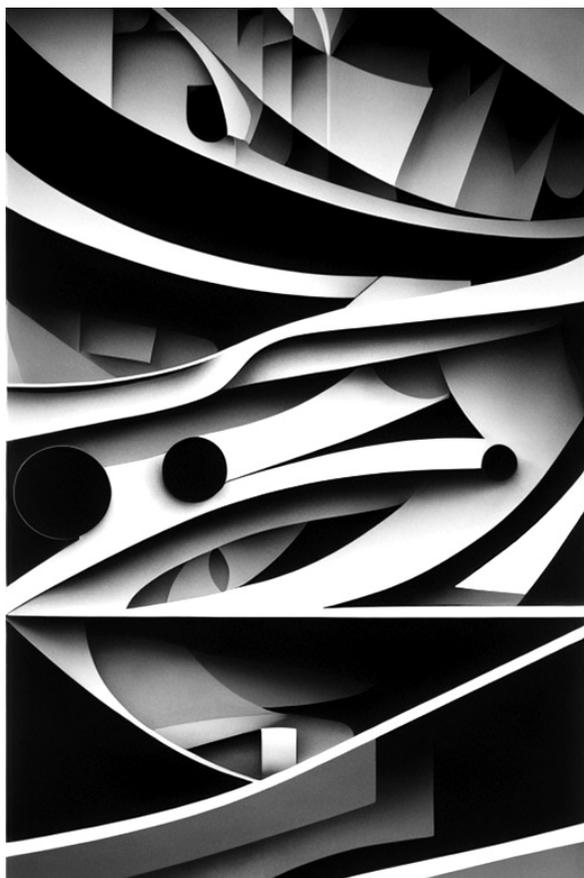


**УРОКИ
ЧЕТВЕРТОЙ ШКОЛЬНОЙ
РЕФОРМЫ:
*ВЗГЛЯД НАЗАД РАДИ
ВЗГЛЯДА ВПЕРЕД***



**Сборник статей
и материалов**

Санкт-Петербург | Издательство "Росца"
2024

УДК 37.01
ББК 74.03(2)
У714

Составитель — **А. Н. Бакушина**, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела центра довузовских программ, проектов и организации приема в бакалавриат и магистратуру НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург.

Научный редактор — **О. Е. Лебедев**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Рецензенты: **Каменский А. М.**, д. пед. н., профессор, Заслуженный учитель РФ, директор лицея №590 С.-Пб.;
Макотрова Г. В., д. пед. н., проф. к. педагогики факультета психологии ФГАОУ ВО "Белгородский государственный национальный исследовательский университет" (НИУ "БелГУ").

У714 **Уроки Четвертой школьной реформы: взгляд назад ради взгляда вперёд.** Сборник статей и материалов. Составитель — А. Н. Бакушина.

Иваново: Издательство "Роща", 2024. — 368 с.

Материалы сборника дают представление о проблемах управления трансформационными процессами в системе школьного образования. Авторы статей — участники Четвертой школьной реформы, определявшие содержание образовательных проектов федерального и регионального уровня. Рекомендации авторов адресованы будущим реформаторам.

УДК 37.01
ББК 74.03(2)

Возрастное
ограничение 12+

ISBN 978-5-6052123-8-6

© Издательство «Роща»,
оформление, 2024

Оглавление

<i>Лебедев О. Е.</i> Образовательная ситуация в 90-е годы: слово участникам реформы (предисловие)	5
Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития. Проект доклада правительству РСФСР. Раздел 1.3. Состояние системы общего среднего образования (1991 г.)	18
<i>Бацын В. К.</i> Российское образование в ситуации постсоветского выбора	54
<i>Ленская Е. А.</i> Международное сотрудничество в новой России как ресурс развития образования	92
<i>Малышев Ю. П.</i> Как менялась петербургская школа в начале 90-х: взгляд из горсовета	139
<i>Каспржак А. Г.</i> Учебный план: ситуация выбора в условиях реформы	188
<i>Семёнов А. Л.</i> Эволюция технологических основ образовательной системы: конструкционистская реформа.....	215
<i>Заиченко Н. А.</i> Новый предмет для нового человека	235
<i>Казакова Е. И.</i> Новое в системе образования: психолого-педагогическое сопровождение ..	254
<i>Прудникова В. А.</i> Региональная образовательная система как поле реформ: опыт Самарской области	269

<i>Лебедев О. Е.</i> Новое педагогическое мышление: право на самоопределение	290
<i>Фрумин И. Д.</i> С чего начать? Создание прецедентов	327
Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года	345
<i>Днепров Э. Д.</i> Модернизация образования — общенациональная задача / К итогам деятельности рабочей группы Государственного совета РФ по вопросам реформирования образования	350
<i>Лебедев О. Е.</i> Проблемы будущих реформаторов: ситуации выбора (послесловие)	355

Образовательная ситуация в 90-е годы: слово участникам реформы (предисловие)

Я попробую объяснить, почему появилась эта книга, кому она может быть интересна и как её лучше читать. Почему эти объяснения должен дать я? Случилось так, что я стал инициатором неформальной встречи группы специалистов, участвовавших в принятии управленческих решений по проблемам образования на федеральном и/или региональном уровне в 90-е годы.

Такая встреча состоялась в январе 2024 года в Санкт-Петербургском филиале Высшей школы экономики. Среди её участников были член-корреспондент РАН, члены Российской академии образования, доктора и кандидаты наук, профессора и доценты. Кажется, у всех были какие-то учёные степени и научные звания. Впрочем, формальный научный статус коллег никого из участников встречи не интересовал. Важнее была причастность к принятию решений, определяющих смысл и результаты изменений в системе образования, получивших название Четвёртой школьной реформы.

Понятие «четвертая школьная реформа» предложил Э. Д. Днепров, министр образования Российской Федерации в 1990–1992 годах. С его точки зрения, в истории российской школы можно выделить три реформы, результатами которых было создание качественно новой образовательной системы. Это были реформы 1804, 1864 и 1918 года. Наряду с ними имели место, по словам Э. Д. Днепрора, и реформаторское мелколесье, и мощные волны контрреформ.

Анализировали задачи, результаты и следствия Четвёртой реформы заместитель министра образования РФ, начальник управления международного сотрудничества Министерства образования РФ, председатель Комитета по образованию и науки Государственной Думы 3-го созыва, руководители комиссий по образованию Московского и Ленинградского (Санкт-Петербургского) советов, руководители и научные консультанты федеральных и региональных образовательных проектов, руководители региональных органов управления образованием (Санкт-Петербург, Карелия, Самара), представитель Президента РФ в Санкт-Петербурге.

Размышления участников встречи относились к разным явлениям и процессам в сфере школьного образования, но, пожалуй, общим предметом анализа стало понятие результата применительно к школьной реформе (подробнее об этой встрече см.: *Лебедев О. Е.* Образовательная политика в 90-е годы: результаты и уроки. — *Власть*, 2024. № 3).

Под целями деятельности обычно понимают её ожидаемые результаты. Но результаты деятельности далеко не всегда представляют собой реализованные цели. Это относится и к образовательной реформе.

Участники обсуждения пришли к выводу, что при оценке результатов образовательной реформы надо идти от изменений, которые стали происходить в системе школьного образования и в управлении образованием.

Как оценить результаты Четвёртой школьной реформы? Высказывается мнение, что эта реформа потерпела крах, хотя и привела к изменениям, которые критиками реформы оцениваются как положительные: переход к личностно-ориентированному образованию, разработка принципов вариативного

образования, обновление содержания гуманитарного образования, появление разнообразных типов учебных заведений, создание базисного учебного плана [Панина Л. Ю. Государственная идеология и цели воспитания в СССР и в России. — Педагогика, 2022. № 11, с. 98].

Один из участников заметил, что у реформы есть начало, но нет финала в том смысле, что голова всё время работает, и однажды полученный импульс, толчок к размышлению, к рефлексии ведёт к появлению новых идей. Следовательно, серьёзная школьная реформа может стать фактором развития педагогической мысли, которая материализуется в образовательных проектах.

С этой точки зрения Четвертая школьная реформа, оказавшаяся не завершённой, привела к развитию внутрисистемных процессов, о которых говорили участники встречи: ориентация управленческих решений на достоверные данные, сопоставление тенденций развития национальной системы образования с глобальными процессами, регионализация образования, модернизация содержания образования, индивидуализация образовательных программ, открытость и динамичность системы образования, ориентация на профессиональное самоопределение.

На трансформационные процессы в системе образования влияют изменения, происходящие в обществе. Но система образования, как любая крупная социальная система, обладает определённой автономностью, имеет собственную логику развития, свои ценностные приоритеты.

Внутрисистемные процессы, получившие развитие в 90-е годы, могут стать обратимыми или необратимыми, что зависит не только от внешних, но и от внутренних факторов, в том числе от ценностных

ориентиров и руководителей образования, и организаторов образовательного процесса в школах, и учителей, а также других специалистов в сфере образования.

Анализ изменений в школьном образовании, происходивших на начальном этапе становления постсоветской школы, важен для «взгляда вперед», потому что он позволяет выявить дискуссионные вопросы сегодняшнего дня.

Опыт 90-х показал необходимость видеть ситуации выбора на любом уровне — от национальной системы образования до учителя.

Оценить замысел Четвёртой школьной реформы и её результаты могут независимые исследователи, не имеющие непосредственного отношения к самой реформе. Сделать выводы об уроках реформы могут только её непосредственные участники, способные объяснить мотивы и цели своих действий, соотнести ожидаемые и реальные следствия собственной деятельности, в том числе и ситуации, когда «хотели как лучше, а...».

Результатом встречи стала договорённость о создании сборника очерков об уроках Четвёртой школьной реформы, которые представляли бы собой взгляд назад ради взгляда вперёд, когда снова возникает потребность в осмыслении актуального и прошлого образовательного опыта и в определении перспективных путей развития системы образования.

Такая потребность возникнет неизбежно, хотя вряд ли возможно ответить на вопрос, когда именно. Эта неизбежность связана, по крайней мере, с тремя обстоятельствами. Первое — изменение в политическом руководстве страны, которое рано или поздно происходит по естественным или иным причинам (1958 год — закон об укреплении связи

школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР; 1966 год — постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР о мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы; 1984 г. — постановление ЦК КПСС об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы).

Второе обстоятельство — продолжение технологической революции, следствием которой является усиление связи экономического развития общества с производительностью работников умственного труда, которая, в свою очередь, в существенной мере определяется уровнем их образованности. Между тем, уже сейчас наблюдается разрыв между реальным уровнем образованности выпускников общеобразовательной школы и уровнем, соответствующим запросам меняющегося общества.

Третье обстоятельство связано с актуальной образовательной политикой, ориентированной на всё более жесткую регламентацию образовательного процесса. В этих условиях будет происходить накопление нереализованного педагогического творчества и соответственно нарастание потребности в профессиональной самореализации. Данный процесс может охватывать только часть педагогического корпуса, но при появлении нового «окна возможностей» эта часть и образует педагогический авангард, готовый к реформаторской деятельности.

Эта книга и адресована будущему педагогическому авангарду. В 90-е годы его составили те, кого привлекли идеи «Педагогики сотрудничества», кого в профессиональном сообществе воспринимали как педагогов-новаторов. Это были не только учителя, но и администраторы, научные сотрудники, преподаватели педвузов. К ним присоединились молодые учёные из исследовательских институтов, не

имеющие, казалось бы, прямого отношения к образовательной проблематике, но способные с исследовательских позиций проанализировать проблемы, существующие в сфере образования. В итоге сформировалось интеллектуальное ядро реформаторского движения.

Формирование подобного интеллектуального ядра — процесс стихийный и не всегда заметный. Но есть признаки того, что такой процесс происходит. Есть учителя, позиционирующие себя как авторов индивидуальных методических систем. Появились новые модели школ, которые в профессиональном сообществе рассматриваются как прорывные. Существует интерес к «идейным школам», которые разрабатывают свои образовательные программы на основе определения их идейных основ. Школы, оказавшиеся в авангарде в 90-е годы, стремятся сделать «следующий шаг», выявляя новые возможности для самоопределения и учителей, и учащихся.

Формированию будущих реформаторов могут способствовать дискуссионные площадки, где предметом обсуждения станут, в частности, публикации, в которых рассматриваются возможные ситуации выбора в системе образования. К подобным публикациям относится и эта книга.

Я думаю, что эту книгу будет легко читать — размышления об уроках реформы не претендуют на академические выводы, они сочетаются с воспоминаниями о времени 90-х, в них довольно много личного. Какие-то детали того времени могут показаться молодому читателю необычными. При этом, как мне кажется, книга требует медленного чтения — она насыщена информацией о явлениях, оценках, взглядах, которая предполагает определение читателем собственной позиции, своего отношения

к практическим процессам, происходившим в постсоветской школе.

Авторы заранее не договаривались, о чём им надо будет писать. Но в итоге получилось описание ситуаций выбора, сложившихся в системе образования. Можно предполагать, что с аналогичными ситуациями выбора встретится и новое поколение реформаторов.

Медленное чтение лучше всего начать с оглавления. Книга включает два вида материалов — документы и авторские статьи. Документов в книге три. Фрагмент проекта доклада правительству РСФСР, подготовленного рабочей группой Министерства образования (раздел о состоянии системы общего среднего образования к 1991 году) даёт представление не только об исходных позициях школьной реформы, но и о структурных элементах системы, которые должны стать объектом анализа, если речь идёт о трансформационных процессах в системе образования. Реализованный в докладе 1991 года подход к оценке состояния российского образования в значительной мере применим и для анализа актуального состояния системы.

В докладе была представлена стратегия развития системы образования в РСФСР, ориентированная на защиту этой системы в условиях перехода к рынку, её развитие в переходный период и в более отдаленной перспективе.

В 1992 году был принят Закон Российской Федерации «Об образовании», в который позднее были внесены изменения и дополнения, принятые Государственной Думой 12 июля 1995 года. Этот закон определил нормативные основы школьной реформы.

Реализация реформы происходила в условиях, по определению Э. Д. Днепров, обвального вхождения

в рынок и углубления социально-экономических преобразований. Обострение в стране политической ситуации в 1993 году, последующие события не могли не сказаться на ходе реформы и её результатах. Но система образования менялась, развивались внутрисистемные процессы, некоторые из них приобрели необратимый характер. Изменения в системе образования, её состояние стали предметом обсуждения на заседании Государственного совета 29 августа 2001 года, которое проходило под председательством Президента Российской Федерации В. В. Путина. По результатам обсуждения распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года была утверждена Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, фрагмент которой включён в книгу.

К заседанию Госсовета в 2001 году относится также фрагмент статьи Э. Д. Днепров, опубликованной в газете «Первое сентября» буквально накануне этого заседания, в котором анализируется сходство и различие подходов Правительства Российской Федерации и рабочей группы к проблеме модернизации образования.

На заседании Госсовета речь шла о нерешённых проблемах, о которых говорилось в докладе Министерства образования Правительству РСФСР в 1991 году — неэффективное содержание общего образования, неэффективная система социально-экономического обеспечения педагогических кадров, ставящая на грань нищеты, неэффективное управление образованием, предельно бюрократизированное. В докладе рабочей группы как ключевая ставилась задача возвращения государства в сферу образования и активизация общественного участия в его развитии. При этом подчёркивалось, что реальным подтверждением возвращения государства

в образование станет удвоение финансирования профессионального образования и увеличение финансирования общего образования минимум на 50%.

Реформа, начавшаяся в 1991 году, не получилась или всё же привела к каким-то существенным изменениям в системе образования? Какие «развилки» возникли по ходу реформы? Какие факторы влияли на выбор в условиях этих «развилкок»? Что не учли реформаторы? В какой мере изменения на региональном или локальном уровне независимы (или зависимы) от федерального уровня управления образованием?

Свои варианты ответов на перечисленные вопросы предлагают авторы статей, составляющих основное содержание книги. Авторами статей стали те, у кого была возможность их написать в условиях включённости в решение многих неотложных задач. Пора представить авторов.

В. К. Бацын в 90-е годы занимал пост начальника Отдела защиты образовательного суверенитета республики, межведомственных и национально-региональных программ развития образования в Министерстве образования РСФСР, а затем пост заместителя министра образования РФ.

Он отмечает, что основные положения новой образовательной политики определялись в ходе широкой дискуссии по вопросам реформы образования, которая началась еще осенью 1988 года в преддверии Всесоюзного съезда работников образования, состоявшегося в декабре 1988 года.

В ходе дискуссии выявилась ситуация выбора путей развития системы образования в меняющихся общественных условиях. Эту ситуацию можно описать в виде следующих вопросов:

- Образовательная сеть — совокупность государственных образовательных школ или

совокупность государственных и негосударственных школ?

- Централизация или регионализация системы образования?
- Совершенствование содержания образования или обновление содержания образования, его очищение от идеологических догм?
- Система образования находится в силовом поле «треугольника», имеющего три вершины — государство, общество, ребёнок. Какую из этих вершин школа считает для себя доминантной?

Е. А. Ленская в 90-е годы руководила управлением международного сотрудничества Министерства образования РФ.

Е. А. Ленская замечает, что советская система образования отличалась тем, что предпочитала ничего не знать о других системах, их инновациях и прогрессе.

Принципиально новым явлением в постсоветские годы стала разработка и реализация образовательных проектов, в которых участвовали зарубежные коллеги, и проведение международных конференций. Как отмечает Е. А. Ленская, международные проекты впервые позволили говорить компетентностном подходе в образовании, о стандарте результата, а не содержания на входе, о школьных управляющих советах, о новом рынке разнообразных школьных учебников и другой учебной продукции, о новых подходах к школьным экзаменам, о новой языковой политике и новом поколении учителей иностранного языка, о новых подходах к оценке качества образования.

По оценке Е. А. Ленской, результаты международной деятельности Министерства образования позволили привлечь в систему образования в 1994

году дополнительные средства, почти равные всему, тогда скудному, российскому бюджету образования.

Ю. П. Малышев — заместитель председателя, затем председатель постоянной Комиссии по воспитанию и народному образованию Ленсовета (1990–1993 гг.). В его статье речь идёт о роли демократически избранного Ленсовета в решении актуальных проблем развития региональной системы образования. Он обращает внимание на важное обстоятельство — решать эти проблемы приходилось в ситуации общественного нетерпения, общего требования немедленного разрешения наиболее острых проблем. В этих условиях эффективным способом осуществления изменений в сфере образования стала ликвидация существовавших барьеров в виде запретов и ограничений для принятия самостоятельных решений на уровне образовательной организации.

В статьях А. Г. Каспржака, А. Л. Семёнова, Н. А. Заиченко обсуждаются возможности модернизации содержания школьного образования, которые открылись в 90-е годы. Какие-то из них были использованы, какие-то не были реализованы.

А. Г. Каспржак, директор одной из первых московских гимназий и депутат Моссовета, рассматривает в статье учебный план как концентрированное выражение государственной политики в сфере образования. Содержание учебного плана, сам подход к его формированию определяют сущность трансформационных процессов в системе образования, их направленность на решение новых задач или совершенствование способов решения традиционных задач.

Член-корреспондент Российской академии наук и действительный член Российской академии образования А. Л. Семёнов указывает на связь изменений

в коммуникативных технологиях и образовательных реформ.

Он обращает внимание на то, что в ситуации школьной реформы появляются новые возможности для развития перспективных идей, возникших ещё на предыдущих этапах развития образования. Таковой идеей был другой способ учёбы. Имеется в виду исследовательский способ учения, который может быть перенесён из деятельности научных работников, студентов вузов в общеобразовательную школу.

Н. А. Заиченко, которая в 90-е годы стала одним из инициаторов создания в школе системы экономического образования, указывает на связь данной инициативы с уходом от жёсткой регламентации содержания образовательных программ, реализуемых в школах: «Если создать «условия невмешательства» со стороны государства в профессиональную деятельность специалистов, то можно получить очень приличный образовательный и социальный результат».

Е. И. Казакова, член-корреспондент РАО, в 90-е годы была инициатором и руководителем ряда образовательных проектов. В её статье речь идёт о становлении нового компонента системы образования — службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся.

В статье В. А. Прудниковой рассказывается об опыте создания модели эффективного управления региональной системой образования.

В. А. Прудникова в 90-е годы была заместителем министра образования Самарской области. Она отмечает, что новая команда управленцев приступила к работе под девизом «образование должно стать ресурсом для социально-экономического развития региона, территории и человека». Акцент был сделан на организационно-финансовых изменениях

в региональной системе образования. В регионе внедрялось нормативное финансирование, менялась структура сети сельских школ, создавались ресурсные центры, обеспечивалась автономность образовательных организаций.

Самостоятельность регионов в решении проблем образования стала заметным изменением в системе образования. Фактически регионы выступили как субъекты Российской Федерации, имеющие право на самостоятельные решения в определённых сферах экономики и социальной жизни.

Я, основываясь на своем опыте председателя Комитета по образованию Санкт-Петербурга (1991–1996 гг) и последующем профессиональном опыте, рассматриваю роль субъективного фактора в формировании образовательной системы.

В статье И. Д. Фрумина рассматривается вопрос о том, какие изменения в системе образования оказываются наиболее устойчивыми. Автор обосновывает значимость создания прецедентов — на локальном, региональном и национальном уровне. Он опирается на собственный профессиональный опыт от директора школы до советника министра образования и науки и члена Экспертного совета при Правительстве РФ.

Книга заканчивается послесловием. Это мои выводы о ситуациях выбора, с которыми неизбежно встретятся новые реформаторы. Но у каждого читателя может быть своё послесловие.

О. Е. Лебедев

Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития

Фрагменты¹

Раздел 1. Современные состояния системы образования в РСФСР

1.3 Состояние системы общего среднего образования

Школа как социальный институт призвана реализовывать образовательные потребности личности, общества, государства.

Однако в сегодняшнем своем виде школа не обеспечивает удовлетворительного решения стоящих перед ней задач. Фактически она работает в один адрес — на государство. Превратившись в государственно-бюрократическое учреждение, школа в целом функционировала до недавнего времени в режиме единообразия, единомыслия, единоначалия. Реализуя основную социально-педагогическую установку административно-командной системы на формирование «винтиков» этой системы, школа была ориентирована не на развитие, а на всеобщее усреднение личности. Задачи всестороннего и гармонического развития личности ею декларировались, однако по своему содержанию, формам и методам обучения и воспитания фактически не решались. Возможности развития ребенка значительно сужались также из-за искусственного школоцентризма детской жизни, стремления охватить

¹ Проект доклада правительству РСФСР. Отв. редакторы Э. Д. Днепров, В. С. Лазарев, В. С. Собкин. — М.: Изд. Министерство образования РСФСР, 1991.

всю жизнь ребенка рамками школы и превратить школу в «камеру хранения» детей.

По сути дела, школьное образование находится в глубоком кризисе и требует коренной перестройки. Такую оценку системе образования, согласно данным социологических опросов, дают около 73% учителей. Кризисное состояние школы отражается также и в оценках школы учащимися и родителями. Хотели бы перейти в другую школу около 22% учащихся, примерно такая же доля родителей негативно оценивает школы, где обучаются их дети. И те, и другие дают отрицательные характеристики многим существенным сторонам школьной жизни. Так, в разных регионах РСФСР профессиональным уровнем педагогов удовлетворены только 26–35% учащихся и 36–42% родителей. Возможностями, предоставляемыми школой для углубленного изучения интересующих предметов, удовлетворены от 2 до 20% учащихся и родителей. Специализацией производственного обучения удовлетворены 10–12% школьников и 4% родителей. Значительные напряжения существуют между учащимися и их родителями, с одной стороны, и педагогами — с другой. Наличие постоянных конфликтов с отдельными учениками отмечают 37% учителей. Примерно такая же доля учеников (33%) указывает на конфликтность во взаимоотношениях с учителями. Считают, что учителя манипулируют оценками, около 20% родителей и около 42% старшеклассников. Грубость и жестокость по отношению к ученикам со стороны педагогов отмечают более 30% школьников и 15% родителей. Указывают на апатию и безразличие учителей к своей работе 36% родителей и 29% учащихся. Это же отмечают по отношению к своим коллегам 37% учителей. Вместе с тем 60% учителей считают, что семья самоустранилась от воспитания

детей; 47% отмечают незаинтересованность учащихся в усвоении знаний.

В результате существующей неадекватной целевой ориентации школьного образования, сложившихся в школе отношений, школа оказывается не способной выполнить свои основные социальные функции: обеспечить развитие и реализацию способностей учащихся, их социализацию, приобщение к культуре и профессиональное самоопределение. Как следствие этого подавляющее большинство старшеклассников — более 90% — не рассматривают обучение в школе как средство развития и реализации своих способностей; около 85% считают, что школа не дает им реальных ориентиров для жизненного самоопределения; 83% не рассматривают школу как место, где они приобщаются к культуре, и, наконец, более 90% не считают, что в школе они получают возможность для профессиональной ориентации.

Для характеристики ситуации, сложившейся в системе среднего образования, важно не только зафиксировать общие целевые ориентации школы, принципы ее функционирования и связанные с ними проблемы, но и оценить возможности школы в осуществлении полноценного учебно-воспитательного процесса.

1.3.1 Характеристика образовательной сети

В настоящее время в общеобразовательной школе обучается 20,0 млн. человек, из них в городе — 14,3 млн., на селе — 5,7 млн. Анализ динамики изменения численности учащихся за последние 20 лет обнаруживает уменьшение доли сельского контингента учащихся по сравнению с городским (см. таблицу 1.3.1).

Таблица 1.3.1

**Динамика численности учащихся
общеобразовательных школ ¹**

	1960	1970	1980	1985	1990
Общая численность учащихся, млн.	18,6	23,0	17,4	18,3	20,0
В том числе в сельской местности, млн.	8,8	10,1	6,0	5,4	5,7
Доля учащихся в сельской местности, %	47,3	43,9	34,5	29,5	28,5

Из таблицы видно, что общая численность учащихся за последние пять лет возросла на 1,7 млн. человек.

Рост численности учащихся опережал рост возможностей образовательной сети, и сегодня эта сеть не обеспечивает в полной мере потребности образовательного процесса. На 1989/90 учебный год в РСФСР насчитывалось 64 203 школы, из них: начальных школ — 17 346 (832 в городе и 16 514 на селе); неполных средних — 16 031 (в городе 2 239 и 13 792 на селе); средних школ — 30 916 (в городе 13 039, а на селе 17 077). Таким образом, количество школ в селе в два раза больше, чем в городе, в то время как численность городских школьников в 2,4 раза больше, чем сельских. Это свидетельствует о том, что система городских школ ориентирована на создание «школ-гигантов» (см. таблицу 1.3.2).

¹ Народное образование и культура в РСФСР (Госкомстат РСФСР). — М.: 1989, с. 18.

Таблица 1.3. 2

Число школ с количеством классов 30 и более¹

	1986	1989
Число средних школ всего, тыс.	28,3	30,9
Число школ с количеством классов 30 и более, тыс.	5 840	8 124
Доля школ с количеством классов 30 и более, %	20,6	26,3

Если в 1986/87 учебном году средних школ с количеством классов 30 и более было 5 840 (20,6%), то 1989/90 учебном году их стало 8 124 (26,3%). Организовать эффективную работу таких «школ-гигантов» в современных условиях в подавляющем большинстве случаев не удастся. Кроме того, тенденция к укрупнению школ снижает возможности выбора детьми и их родителями школы по своему желанию.

За последнее десятилетие наблюдается также последовательное снижение общей мощности образовательной сети. В 1988/89 учебном году во вторую и третью смену занимались 22% учащихся, в то время как в 1980 году эта доля составляла 17%, а в 1985 году — 19%. По данному показателю РСФСР находится на 8-ом месте среди союзных республик, существенно уступая прибалтийским республикам,

¹ Материалы о состоянии народного образования в РСФСР за 1986/86 учебный год. — М.: МП РСФСР, 1987, с. 56.

Народное образование РСФСР в 1989 году. Часть II, общеобразовательные школы. — М.: МП РСФСР, 1990, с. 10.

Украине и Молдавии. С 1970 по 1980 год число учащихся на 100 ученических мест снизилось в РСФСР с 156 до 118 человек, но за следующее десятилетие этот показатель снова вырос до 135 человек. Этот рост происходил целиком за счет города, в то время как в сельской местности в 1980 году на 100 ученических мест приходилось 111 человек, а в 1990 году — 112 человек.

В настоящее время на одного учащегося в среднем приходится 2,8 кв. м учебной площади, что в 1,5 раза ниже расчетного норматива. Такое положение остается относительно стабильным в течение длительного времени, поскольку более половины вводимых учебных площадей лишь компенсируют выводимые из пользования площади. Более того, положение с вводом в действие новых ученических мест усугубляется тем, что в 1990 году реальное выполнение соответствующего плана составило 32,9%. Если принять во внимание тот факт, что за период с 1985 по 1990 год общая численность учащихся возросла на 1,7 млн. человек (см. табл. 1), а общее число дневных школ в РСФСР увеличилось за это же время на 100 школ (см. табл. 3), то станет очевидным абсолютное падение мощности образовательной сети.

За последнее десятилетие сумма вложений по статье капитального ремонта в общем бюджете народного образования увеличилась более чем в два раза — с 387,9 млн. рублей до 828,3 млн. рублей. Однако в структуре бюджета эта доля затрат осталась практически неизменной: в 1981 г. она составляла 4,6%, а в 1990 г. — 5,4%. Такое положение дел нельзя считать удовлетворительным, поскольку расчетный норматив на поддержание зданий и сооружений в технически исправном состоянии равен 2,5 рублей на один кв. м площади, а Минфин РСФСР выделяет Минобразованию РСФСР на эти цели суммы

в соответствии с нормативом 0,6 руб. на один куб. м. Подобная практика планирования и финансирования капитального ремонта не обеспечивает сохранность зданий, потребность в их модернизации, повышении уровня инженерного благоустройства, восстановлении и доведении до современных требований эксплуатационных показателей и надежности.

Проводившаяся в последние десятилетия политика в области образования существенно отразилась также и на структуре образовательной сети. Если в 1960 году доля начальных школ составляла 62,3%, доля неполных средних школ — 26%, а доля средних школ — 11,7%, то в 1970 году соотношение между этими типами школ было соответственно 49,6%, 28,2% и 22,2%, а к 1990 году доля начальных школ сократилась до 26,4%, неполных средних школ составила 23,5%, а средних школ увеличилась до 50,1%. Динамика изменения структуры образовательной сети представлена в таблице 1.3.3.

Таблица 1.3.3

Динамика структуры общеобразовательной сети¹

	1960	1970	1980	1985	1990
Всего число средних школ, тыс.	116,3	95,6	67,2	65,4	65,5
В том числе:					
начальных	72,5	47,4	20,8	18,7	17,3

¹ Народное образование и культура в РСФСР (Гомкомстат РСФСР). — М.: 1989, с. 17.

неполных средних	30,2	27,0	19,8	18,2	15,4
средних	13,6	21,2	26,4	28,5	32,8
На селе:					
Всего число средних школ, тыс.	98,4	77,4	50,5	48,4	47,6
В том числе:					
начальных	67,1	44,7	19,8	17,8	16,4
неполных средних	25,0	22,1	16,7	15,3	13,3
средних	6,3	10,6	14,0	15,3	17,9

Из таблицы видно, что основные структурные изменения произошли в период 70-80-х годов в связи с переходом ко всеобщему среднему образованию. За этот период произошло резкое сокращение числа начальных и неполных средних школ и увеличение числа средних школ. Продолжение этой политики не отвечает современным условиям по целому ряду причин. Во-первых, дальнейшее сокращение числа начальных и неполных средних школ может существенно отразиться на характере инфраструктуры поселений, особенно сельских. Во-вторых, существование начальной и неполной средней школы имеет свои преимущества в плане развития системы образования. Так, принципиально важно, что для различных ступеней образования первой (начального образования) и второй ступени (базового образования) могут иметь место и соответствующие типы школ. В педагогическом плане эти школы несут целый ряд преимуществ по сравнению со средними школами, поскольку позволяют организовать жизнь детских сообществ, соответствующих определенным

этапам возрастного развития — детскому и подростковому возрасту. Более того, переход из одного типа школы в другой (из начальной в неполную среднюю) сам по себе оказывается достаточно мощным фактором социального развития личности.

Существенной характеристикой образовательной сети является и ее дифференцированность по типам учреждений, удовлетворяющих различные образовательные потребности учащихся. Существующая сегодня образовательная сеть может быть охарактеризована как слабо дифференцированная. Лишь в последние годы стали возникать новые типы учебных заведений: лицеи, колледжи, гимназии, воскресные школы; появились коммерческие предприятия, специализирующиеся на оказании различных образовательных услуг. Так, если до 1988 г. в стране насчитывалось лишь незначительное число школ при тех или иных высших учебных заведениях, то в настоящее время их уже стало 198. Это же характерно и для гимназий и лицеев. Если два года назад они вообще отсутствовали, то в настоящее время их насчитывается уже более 100. Такая тенденция изменения образовательной сети в направлении ее большей дифференциации является безусловно положительной, поскольку расширяет возможности для удовлетворения учащимися своих образовательных потребностей и создает необходимые условия для развития самой системы образования.

Крупным недостатком существующей образовательной сети является практическое отсутствие образовательных учреждений, альтернативных соответствующим государственным заведениям. Сегодня нет достаточных условий для становления и развития негосударственной образовательной сети, функционирующей параллельно с государственной и конкурирующей с ней. Реально отсутствуют такие

элементы законодательства и экономические механизмы, которые позволяли бы создавать и развивать альтернативную сферу образования на основе регулируемых отношений субъектов собственности и субъектов управления в системе образования. Это в целом отрицательно сказывается на развитии государственной системы образования.

1.3.2 Характеристика программно-методического обеспечения

При анализе состояния программно-методического обеспечения системы общего среднего образования необходимо оценить его с точки зрения основных требований, предъявляемых к современному содержанию образования. Эти основные требования заключаются в том, что содержание образования, реализуемое в программно-методических комплексах, должно обеспечить дифференциацию и разноуровневость преподавания различных предметов; наличие федерального, регионального и школьного компонентов содержания образования; непрерывность образования на разных ступенях системы образования.

Неудовлетворительное состояние современного программно-методического комплекса подтверждается данными выборочных социологических исследований. Так, 89,7% старшеклассников, 47,4% родителей и 81,7% учителей считают необходимой сегодня дифференциацию содержания образования, реализуемую через возможность старшеклассников самостоятельно выбирать учебные предметы.

При этом за углубленное изучение отдельных предметов (создание специализированных классов) высказались 31,0% старшеклассников, 17,6% родителей и 25,3% учителей. Необходимость усиления школьного компонента содержания образования

(введение новых предметов, отвечающих интересам учащихся) подчеркивают на сегодня 17,4% старшеклассников и 5,8% учителей.

Актуальность изменений, связанных с обеспечением дифференциации и разноуровневости в содержании образования, подтверждается также готовностью родителей оплачивать дополнительные образовательные курсы (18,4%), факультативы (11,1%) и другие образовательные услуги школы. При этом средняя сумма доплат по выборочным опросам составляет 10–12 рублей в месяц. Естественно, что она существенно колеблется в зависимости от уровня образования родителей, дохода семьи, региона и количества детей в семье.

Последовательное рассмотрение существующего программно-методического обеспечения, включающего учебные планы, программы и учебно-методические комплексы, показывает наметившуюся динамику в его изменении за три последних года.

Вплоть до 1988/89 учебного года общеобразовательные школы РСФСР работали по единому учебному плану, являвшемуся обязательным для всех школ. Первым шагом в направлении дифференциации содержания образования явилось введение четырех учебных планов для начальной школы, содержавших попытку применения интегративного подхода. В 1989/90 учебном году количество учебных планов, предлагавшихся школам, возросло до 15 вариантов, предполагавших несколько специализаций обучения по гуманитарному, физико-математическому и другим направлениям; появились также варианты, учитывавшие специфику обучения в городе и на селе. При этом изменения, содержавшиеся в этих вариантах, относились в значительной степени к форме организации учебно-воспитательного процесса (частичное перераспределение часов по

предметам), а не к изменению подхода к организации содержания образования. Помимо этого, объем предлагавшихся учебными планами изменений составил 1–3 учебных часа в неделю. Только XII вариант учебного плана предлагал возможность свободного выбора учащимися некоторых учебных предметов. В настоящее время подавляющее большинство школ продолжают использовать основной вариант учебного плана.

Кроме того, в 1990/91 учебном году школам были предложены экспериментальные учебные планы на основе базисного учебного плана, разработанного Государственным комитетом СССР по народному образованию. Все 14 экспериментальных учебных плана выстроены на основе трехкомпонентной структуры содержания образования и включают союзно-республиканский, республиканский и школьный компоненты. В этих планах также нашли отражение идеи интеграции, дифференциации и равноуровневости обучения; введен ряд новых курсов и разделов, содержащих подходы к гуманитаризации образования. Анализ способа организации содержания образования, предлагаемого экспериментальными учебными планами, показывает, что в этих планах, как и в вариантах единого учебного плана, практически закреплена нормативная попредметная организация образовательного процесса, правда, теперь уже в рамках предметных циклов; школьный компонент включает в себя от 2 до 4 часов факультативных и дополнительных занятий, которые, по данным выборочных социологических опросов школьников, являются наименее популярной формой организации занятий — за факультативные формы высказываются лишь 5,6% старшеклассников.

Таким образом, наметившиеся процессы дифференциации содержания образования

и разноуровневости обучения, покомпонентной организации этого содержания оказались в значительной степени формально реализованными, так как заключались прежде всего в незначительной почасовой реорганизации учебных планов и изменении способа организации содержания. Очевидно, что эта внутренняя стабильность и неизменная логика построения учебных планов оказывают существенное, хотя и скрытое от непрофессионального взгляда «потребителя» образования, внутреннее давление на наметившиеся процессы изменения содержания образования в сторону его большего соответствия реалиям сегодняшнего дня.

Значительно более явным оказывается естественное сопротивление учителей процессу изменения учебного плана, которое вызвано прежде всего падением уровня заработной платы в связи с уменьшением количества часов при изменении учебного плана, особенно в рамках начальной школы. Такие напряжения вскрывают еще одну существенную проблему, выходящую за рамки анализа состояния программно-методического обеспечения, которая заключается в отсутствии адекватных сегодняшнему положению дел в системе образования моделей оплаты труда учителя и качественных критериев анализа его деятельности.

Переходя к анализу учебных программ, определяющих, как именно содержание должно быть распределено по часам учебного плана, отметим прежде всего возраст создания этих программ. Основной их массив был утвержден в середине 1960-х годов и являлся единым обязательным нормативом для разработчиков и составителей учебников и учебных пособий. Неоднократные изменения и повторные утверждения учебных программ вплоть до 1989 г. были вызваны как неоднократными поворотами

идеологических ориентиров, так и необходимостью введения в содержание образования дополнительных сведений, отражавших интенсивное развитие соответствующих предметных областей науки. При этом, как и в случае с учебными планами, изменения в целом не коснулись логики построения программ, которые продолжали сохранять таким образом единые установки к построению содержания образования, характерные для 1960-х годов. Эти изменения заключались в усилении практической направленности, удалении наиболее затеоретизированного материала, упрощении подачи материала программ и введении свободного распределения часов по темам в зависимости от желания учителя.

Разработка и введение новых учебных программ и программ углубленных курсов по основным предметам относятся по времени в основном к середине 1980-х годов. Их количество, как и количество учебных программ по основным курсам, не превышало одной по каждому предмету. Однако явно недостаточными были объемы тиражей этих программ по основным предметам, например, физика — 12651 экземпляров, биология — 9850 экземпляров, математика — 14700 экземпляров. Потребность же учителей в работе по программам углубленного изучения предметов составляет, по данным выборочных социологических исследований, не менее 25% от общей численности педагогического корпуса или порядка 150000 человек в среднем и старшем звене школы. Отсутствие достаточного количества комплектов учебно-методического комплекса и, в отдельных случаях, даже отсутствие полного комплекта УМК по новым программам (например, по курсу «Мировая художественная культура») не позволяли учителям реально начать преподавание по этим программам.

Практически монопольное централизованное распределение по школам единственного варианта учебно-методического комплекса по каждому из основных предметов, определенным учебным планом с соответствующей единой обязательной программой по каждому предмету, привело к парадоксальной ситуации, при которой управление школой осуществлялось Министерством, в основном, не путем непосредственного руководства ее деятельностью (прерогатива этого типа управления была закреплена за районными отделами и управлениями народного образования), а за счет единообразного нормирования содержания образования через единые учебные планы, единые учебные программы и тиражирование единых учебников и учебных пособий.

Основная масса этих учебно-методических комплексов разрабатывалась в соответствии с требованиями учебных программ образца середины 1960-х годов. С незначительными дополнениями и изменениями учебники выдерживают до 15–20 переизданий (абсолютным «рекордсменом» является учебник по истории средних веков, «выдержавший» 27 переизданий), со средней периодичностью издания один раз в два года. Таким образом, в 1990 году ситуация в школе определяется тем, что по каждому учебному предмету школы имеют один реальный комплект учебно-методического комплекса, обеспеченный тиражом на 100–120%, созданный авторскими коллективами в конце 1950-х начале 1960-х годов. С этой точки зрения даже появление новых учебников по новым предметам (как, например, основы информатики и вычислительной техники) не изменяет состав базового содержания образования 20–30-летней давности. Необходимо особо подчеркнуть, что, по данным ряда аналитических работ, при сегодняшней интенсивности научно-технического прогресса в сфере научного производства за 10 лет происходит удвоение объема научной информации.

Особая проблема, связанная с необходимостью обновления содержания образования и возникновением альтернативных подходов к его формированию, заключается в организации эффективных потоков подготовки и переподготовки учителей в соответствии с их ориентацией для работы по принципиально новым учебным курсам, предметам и учебникам. Возможности существующей системы методической работы и институтов усовершенствования учителей ограничены прежде всего репродуктивным характером подготовки учителей в этой системе, который оказывается неприменим к освоению тех новых подходов к построению современного содержания образования, которые существуют в стране и за рубежом, вне зависимости от того, выступают ли эти подходы по форме своего взаимодействия с существующим содержанием образования как дополнительные или как альтернативные ему. Более того, как показывает содержательный анализ ряда инновационных практик по дополнительной и альтернативной подготовке учителей в русле тех или иных новых подходов, значительные трудности возникают в связи с отсутствием изданных пробными тиражами экспериментальных пособий и учебников; невозможностью осуществить апробацию при неизменном учебном плане и программах; крайней сложностью изменения самой авторитарно-бюрократической парадигмы педагогического взаимодействия, которую с большим или меньшим успехом продолжают усваивать студенты педагогических училищ и институтов.

Рассмотрим теперь количественные характеристики ситуации с программно-методическим обеспечением в разрезе изменения объема финансирования методической работы в системе образования. Анализ данной статьи расхода в общей структуре бюджетных расходов на образование

показывает, что за прошедшее десятилетие произошло увеличение финансирования фонда заработной платы в 2,4 раза от уровня 1981 года (соответственно 50,2 млн. в 1981 году и 121,7 — в 1990 году). Важно подчеркнуть, что в период с 1981 по 1986 годы затраты по данной статье увеличились на 5,1 млн. рублей, что свидетельствует о стагнации в сфере методической работы. Заметная интенсификация вложений в данную сферу происходила в период с 1986 по 1990 годы (см. таблицу 1.3.4).

Таблица 1.3. 4

Динамика роста фонда заработной платы по статье методической работы в системе образования

	1986	1987	1988	1989	1990
Фонд заработной платы, млн. руб.	64,9	88,5	108,6	116,0	121,7

Как видно из приведенной таблицы, основное увеличение фонда заработной платы практически в 2 раза произошло за последние пять лет. Однако положительную оценку такого прироста средств необходимо скорректировать с учетом роста инфляции за этот же период. Такая корректировка показывает, что достаточно интенсивно объем вложений рос в период с 1986 по 1988 годы (на 41 млн. рублей), в то время как последние два года характеризуются заметным снижением темпов роста реальных вложений в оплату методической работы. Очевидно, что такое положение вещей не может способствовать положительной мотивации работников системы образования, занимающихся ее методическим обеспечением. Для оценки стратегии развития методического обеспечения системы образования важно проанализировать

динамику изменения доли расходов на методическую работу в целом в общей структуре бюджетных расходов системы образования РСФСР. Анализ этого параметра на протяжении десяти лет показывает неудовлетворительный рост затрат на методическую работу, что свидетельствует об отсутствии кардинальных изменений в стратегии развития методического обеспечения системы образования.

Принципиальным моментом для развития методического обеспечения системы образования является увеличение его наукоемкости, которую можно оценить через объем финансирования республиканской педагогической науки. Расходы на педагогическую науку невелики, за прошедшее десятилетие они колебались в пределах от 2,8 млн. до 4,2 млн. рублей в год. Доля этих расходов в общей структуре бюджета системы образования составила 0,36% в 1981 году, а в 1990 году упала до 0,26%.

Ситуация последних пяти лет характеризуется существенным увеличением числа специализированных классов и школ, созданием гимназий и лицеев, целью которых являлось расширение возможностей системы образования за счет существенной дифференциации содержания образования и углубленного изучения различных предметов. В настоящее время в РСФСР действует 3116 школ с углубленным изучением различных предметов, что составляет 6,6% от общего числа школ. Возникновение таких школ наиболее характерно для города, где учебных заведений с углубленным изучением предметов сегодня насчитывается 2257, что составляет 15,7% от городских школ. На селе эта цифра соответственно составляет 559 школ или 1,8% от числа сельских школ. При этом число учащихся 5–11 классов в школах с углубленным изучением предметов насчитывается более 1,19 млн., из них в городе — 1,11 млн., а на селе — 0,08 млн., что к общему числу

учащихся соответственно составляет: 9, 9%, 12,8 % и 2,5%. Что касается гимназий и лицеев, то их сегодня в республике насчитывается всего 177. При этом 173 — в городе и всего 4 — на селе. Всего в гимназиях и лицеях обучается из числа учащихся 5–11 классов 138072 человек, из них в городе — 135772 и 2300 человек — в сельских гимназиях.

Если учитывать, что охват учащихся системой школ с углубленным изучением предметов составляет 9,9% от общего числа учащихся, а потребность, по данным выборочных социологических опросов учащихся, в таком типе обучения составляет более 30% от общего числа, то очевидной становится необходимость увеличения сети специализированных школ по крайней мере в 3 раза.

Особое внимание привлекает тот факт, что ни специализированные школы, ни новые типы образовательных учреждений (гимназии, лицеи и т. д.) сегодня практически не обеспечены программно-методическим комплексом. Очевидно, что отсутствие научно обоснованных, культуросообразных учебных планов, специальных программ и, главное, принципиально новых учебно-методических комплексов, на практике реализующих ведущие идеи гимназического типа образования в современных условиях, является одной из основных причин практически повсеместного формально-организационного подхода к созданию этих «зон прорыва» в современной системе общеобразовательной школы.

1.3.3 Характеристика состояния педагогических кадров

На протяжении 80-х годов наблюдается постоянный рост численности педагогических кадров в системе общего среднего образования (см. таблицу 1.3.5).

Таблица 1.3.5

Динамика изменения численности педагогических кадров в системе общего среднего образования (тыс. чел.)¹

	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Город	487,7	496,0	505,3	528,4	558,7	609,9	654,8	687,5	716,3
Село	456,4	449,8	445,4	452,0	484,3	484,4	500,5	513,3	528,0
Всего	944,1	945,8	951,7	980,4	1023,0	1094,3	1155,3	1200,8	1244,3

По отношению к началу 80-х годов численность учителей на селе увеличилась сегодня в 1,17 раза, в городе, соответственно, в 1,44 раза.

Динамику изменения численности учителей необходимо соотнести с увеличением численности учащихся за это же время. Расчетные данные показывают, что если в начале 1980-х годов на одного педагога на селе в среднем приходилось 14 учеников, то к концу 1980-х эта цифра составила в среднем 11 учащихся. В городе, соответственно, эти показатели составили 23 и 20 учащихся. Таким образом, обеспеченность учителями контингента учащихся в целом увеличилась. Однако этот процесс шел неравномерно на селе и в городе, в также в разных ступенях школы. В начальных классах на селе численность учащихся, приходящихся на одного учителя, в среднем уменьшилась с 18,7 до 15,8; в городе, соответственно, с 35,1 до 27,0. В 5–11 классах количество учащихся, приходящихся на учителя гуманитарного

¹ данные приведены по форме РИК-3.

и естественно-математического циклов, на селе значительно уменьшилось с 14,0 до 13,5, в то время как в городе оно возросло с 23,6 до 25,0 учеников на одного учителя. Очевидно, что общая стратегия развития образования, направленная на увеличение численности учительского корпуса, реализовывалась в основном за счет начальной школы, причем в городе ситуация все еще продолжает оставаться напряженной; в среднем и старшем звеньях это положение продолжает ухудшаться по основным циклам.

Следует отметить также, что за период с 1986 по 1989 год количество воспитателей в общеобразовательных школах упало с 122,4 тыс. до 90,0 тыс. человек.

О динамике потребности в педагогических кадрах можно судить по таблице 1.3.6, где приведены данные о потребности в педагогических кадрах в плане приема в педагогические институты и фактического выпуска в 80-е годы.

Таблица 1. 3. 6.

**Характеристика потребности
в педагогических кадрах (тыс. чел.)**

	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
План приема в инстит.	53,0	53,2	55,7	58,3	58,4	59,8	67,3	67,3	67,6
Выпуск из инстит.	41,8	42,5	42,8	41,9	39,8	36,1	37,2	38,2	-
Потребность в кадрах	126,3	131,3	133,8	140,9	147,4	154,6	155,4	133,5	147,6

Из данных, приведенных в таблице, видно, что потребность в педагогических кадрах по сравнению с началом 1980-х годов к концу десятилетия существенно увеличилась. При этом следует отметить, что планирование по подготовке педагогических кадров оставалось практически неизменным и составляло в различные годы примерно 40–45% от реальной потребности. Обращает на себя внимание не только уменьшение фактического выпуска студентов педагогических институтов, но и соответствующее этому уменьшению сокращение процента выполнения плана подготовки квалифицированных специалистов с 76% до 57%.

Кроме того, для характеристики современной ситуации в разрезе потребности в педагогических кадрах необходимо учесть тот факт, что если с 1980 по 1987 год происходило уменьшение объемов выбытия учителей из общеобразовательной школы с 62,5 тыс. до 35,9 тыс. человек, то в 1989 году количество выбывших по причинам ухода на пенсию и перехода в другие отрасли резко увеличилось до 59,2 тыс. человек. На изменение кадрового состава существенное влияние оказывают также миграционные потоки. Так, в начале 80-х годов миграция учителей из республики была выше, чем приток педагогических кадров. В то же время с середины 80-х характер миграции изменился в противоположную сторону. Так, в 1989 году количество прибывших в республику учителей превысило количество выбывших в 1.17 раза (в абсолютных числах это составило 2,8 тыс. человек). Таким образом, миграция восполняет существующую потребность в педагогических кадрах примерно на 2%. При характеристике профессиональной педагогической сферы важно специально отметить высокую степень ее феминизации. Более того, рост количества

женщин-учителей продолжает увеличиваться. Так, если в 1975 году доля мужчин среди учителей составляла 21%, то в 1989 году она снизилась до 17,3%. Для сравнения подчеркнем, что в наиболее развитых странах мира данная демографическая характеристика педагогических кадров имеет прямо противоположный характер.

Особое значение имеет возрастная характеристика педагогического корпуса. Динамика изменения состава учителей по стажу педагогической деятельности представлена в таблице 1.3.7.

Таблица 1.3.7

Динамика изменения педагогических кадров по стажу (%)

Стаж	1980	1985	1987
Менее 3 лет	13,2	16,4	16,8
от 3 до 8 лет	18,5	17,2	18,9
от 8 до 13 лет	16,3	14,4	14,8
от 13 до 18 лет	14,4	15,4	14,0
18 лет и более	37,6	36,6	35,5

Как видно из представленных в таблице данных, возрастной состав педагогических кадров на протяжении 80-х годов существенно не изменялся. Несколько увеличился процент молодых специалистов со стажем до 3-х лет. Однако несмотря на это, группа педагогических работников школы со стажем более 18-ти лет существенно превышает все остальные и составляет более трети. В этой связи

необходимо обратить внимание на то, что сфера образования испытывает существенные влияния, связанные с общими тенденциями старения кадров, которые проявляются в общем снижении трудовой активности, консервативности относительно новых форм организации труда и внедрения новых технологий, снижения трудонасыщенности.

Сопоставление уровня среднемесячной денежной заработной платы работников народного образования с уровнем средней заработной платы по народному хозяйству показывает, что в данной отрасли заработная плата существенно ниже, чем средняя по республике (см. таблицу 1.3.8).

Таблица 1. 3. 8

Динамика изменения уровня ежемесячной заработной платы в целом по республике и в системе народного образования I (в рублях)

	1970	1980	1985	1986	1987	1988	1989	1990
В целом по респ.	126,1	177,7	201,4	207,8	216,1	233,0	258,3	277,0
По нар. образов.	109,0	139,9	154,8	161,5	170,2	178,1	183,6	204,1

Выборочные опросы 1700 учителей общеобразовательных школ различных регионов России показали прямую зависимость роста заработной платы учителя от его педагогического стажа. Так, среднемесячная заработная плата учителей со стажем до 3 лет составляет 173,1 руб., со стажем от 3 до 8 лет — 215,1 руб., от 9 до 13 лет — 228,8 руб., от 14 до 18 лет — 232,7 руб., а свыше 18 лет, соответственно, 254, 8 руб.

При этом характерно, что в группе учителей со стажем до 3 лет доля учителей, имеющих зарплату менее 130 руб. в месяц, составляет 60,8%. Доля же имеющих зарплату более 250 руб. составляет всего 7,7% учителей. В возрастной группе со стажем более 18 лет картина прямо противоположна. Здесь более половины (51,12) имеют зарплату свыше 280 руб. и только у 9% зарплата ниже 130 руб. Таким образом данные однозначно свидетельствуют, что стаж педагогической деятельности является определяющим фактором в повышении уровня материального благосостояния учителей.

В период 80-х годов доля учителей 5–10(11) классов с высшим образованием возросла с 92% до 97%, причем этот показатель стабилизировался в 1985 году. В начальных классах распределение учителей по уровню образования носит иной характер. Здесь количество учителей с высшим образованием выросло с 23,2% в 1990 году до 38,3% в 1989 году, соответственно уменьшилась доля учителей со средним специальным образованием с 71,5% до 56,7%. Эти данные свидетельствуют о том, что потребность обеспечения начальной школы специалистами с высшим образованием существенно не восполнена, тем более что в сельской местности процент учителей начальной школы, не имеющих высшего образования, составляет 75,2%.

Особое значение имеет вопрос о качестве современного педагогического образования. Социологические исследования показывают, что его качеством сегодня не удовлетворены 83,67% учителей. При этом лишь 27% учителей считают, что педагогическое образование, которое они получили, «отвечает последним достижениям педагогической науки»; 7,5% — «дает хорошую ориентацию в психологических особенностях детей»; 25,7% — «дает навыки профессионального общения с детьми»;

28,82% — «позволяет глубоко освоить преподаваемый предмет». Наконец, лишь 5,8% опрошенных отметили, что полученное педагогическое образование «дает им широкую эрудицию в культурной и политической жизни».

Если учесть, что в РСФСР насчитывается свыше 16 тыс. сельских начальных малокомплектных школ, где работают более 42 тыс. учителей, то принципиальное значение приобретает тот факт, что только 11 педагогических институтов имеют программы подготовки учителей для малокомплектной школы, при том, что эти программы являются экспериментальными, а не базовыми.

Специфика репродуктивного типа подготовки в современных педагогических училищах и институтах отражается и на формировании такой важной характеристики педагогического профессионализма как способность к самообразованию. Результаты зондажных социологических опросов по программе «Учитель и пресса» показывают, что менее 15% учителей регулярно обращаются к методическим журналам с целью получения профессиональной информации, что свидетельствует о крайне низкой сформированности способностей к самообразованию современного представителя педагогического корпуса.

В этой связи следует обратить внимание на существующие организационные формы повышения квалификации учителей. Ежегодно в системе ИУУ (институтов усовершенствования учителей) проходят переподготовку около 20% учителей, эта цифра соответствует существующему нормативу переподготовки учителя один раз в пять лет. Однако анализ показывает, что на протяжении 80-х годов снизилось на 1/3 количество учителей начальной школы, проходящих переподготовку: с 27,4% в начале 80-х годов до 18,1% в 1987 году. Но дело не только

в количественных показателях, но и, прежде всего, в качестве ведущейся переподготовки. Данные социологических опросов показывают, что возможностями и формами повышения своей квалификации не удовлетворены 93,6% учителей. Существующая система повышения квалификации в ИУУ, таким образом, не решает задач повышения профессионального уровня учителя и его социального статуса, улучшения его материального положения.

1.3.4 Характеристика материально-технической базы школы

Сложившаяся к настоящему времени учебно-материальная база школы не отвечает требованиям современных образовательных технологий.

Так, на сегодняшний день завершено создание кабинетов физики лишь в 27 территориях, химии — 9, биологии — 7, русского языка — 25, истории — 8, математики — 36, географии — 7, иностранного языка — в 6 территориях.

Для основной массы школ остается недоступным комплектование кабинетов иностранного языка лингафонными устройствами.

В настоящее время уже недостаточно просто оснащать кабинеты на мировом уровне, необходимо создание таких учебных комплексов, которые бы способствовали резкому повышению качества учебного процесса, создавали бы предпосылки для устойчивой мотивации к учебной деятельности у учащихся. В мировой практике прослеживается тенденция к уменьшению доли демонстрационного оборудования и увеличению лабораторного, внимание уделяется созданию оборудования для лабораторных работ исследовательского и конструкторского типа, формирующих навык самостоятельного исследования изучаемых явлений.

Технические средства обучения должны быть такими, чтобы их использование активно способствовало переориентации традиционного процесса обучения в непрерывный процесс самостоятельного творческого развития учащихся, осуществления индивидуального, группового или классного обучения с учетом широкого спектра существующих и разрабатываемых методик и методов обучения, создания условий для проведения экспериментально-теоретических работ «исследовательского» и «конструкторского» плана.

Существующие на сегодняшний день кабинетная система и ее материальная база были разработаны и созданы на один тип школ — среднюю общеобразовательную, в то время как другие типы школ, например, малокомплектная сельская или начальная, нуждаются в принципиально иной идеологии построения комплексов технических средств обучения.

Материальная база кабинетов естественного цикла зачастую не соответствует санитарно-гигиеническим нормам, требованиям НОТ (научной организации труда). Большинство кабинетов физики укомплектовано демонстрационным оборудованием на 65–70%, лабораторным оборудованием для проведения работ физпрактикума — на 55–60%. Большое число кабинетов химии имеет слабую вентиляционную систему, не оборудованы электропитанием, имеют несовершенную систему подводки воды к ученическим столам. В школах отсутствуют специальные помещения для хранения химических реактивов.

За последние годы в области учебного оборудования произошло снижение количественных и качественных показателей, идет вымывание дешевых школьных приборов дорогостоящим оборудованием, предназначенным, в первую очередь, для специальных учебных заведений и вузов.

Большинство выпускаемых приборов разрознены и используются 1–2 раза в году, плохо согласуются по своим параметрам и конструкциям. Отмечается низкое качество приборов, предназначенных для лабораторных работ. Выпускаемое оборудование не всегда образует системы, способные обеспечить постановку демонстрационных и лабораторных работ, необходимых для изучения курсов физики, химии, биологии, особенно углубленных курсов по этим предметам. Основной прибор не дополняется необходимыми деталями и приспособлениями, позволяющими сделать его многофункциональным.

Таким образом, для существующего учебного оборудования можно выделить следующие основные недостатки:

- низкий технологический уровень производства;
- устаревшая номенклатура;
- отсутствие ориентации на различные типы учебных заведений;
- отсутствие оборудования, способствующего организации учебного процесса с целью дифференциации и индивидуализации обучения, эффективного управления учебной деятельностью;
- несовершенство системы снабжения оборудованием учебных заведений.

Раздел 3. Основные направления программы деятельности Министерства образования РСФСР в переходный период

1.3.5. Обеспечение деятельности системы общего образования

Политика Министерства в области общего среднего образования основывается на принципах развития, гуманизации, демократизации, дифференциации, регионализации.

Как следует из анализа, существующее положение во многом противоречит этим принципам, и в то же время прогноз показывает важность их практического осуществления уже в ближайшей перспективе. Прежде всего необходимо кардинальное изменение содержания и методов образования, а также всей совокупности отношений, делающих школу мало восприимчивой к нововведениям.

Исходя из этого, Министерство предполагает осуществить в переходный период меры, обеспечивающие запуск процессов смены целевых ориентаций и обновления программ на всех трех ступенях общего образования.

На начальной ступени должна будет осваиваться новая идеология обучения, предполагающая кардинальное изменение приоритетов целей обучения и выдвигание на первый план его развивающей функции.

Обновление действующего содержания обучения будет осуществляться через введение специального курса развития познавательных способностей, создающего развивающую среду для учащихся, которые обучаются по действующим программам, а также через введение новых интегрированных курсов «Математика и конструирование», «Природоведение и сельскохозяйственный труд», «Речь и культура общения», «Окружающий мир», параллельных учебников по чтению, математике, русскому языку, природоведению.

С целью расширения возможностей выбора учителями начальных классов образовательных технологий будет:

- создан банк идей и новых технологий обучения младших школьников;
- организовано издание уже разработанных программ развивающего обучения по системе Эльконина Д. Б. — Давыдова В. В. и Занкова А. В.;

- организована разработка перспективных программ развивающего обучения в начальных классах.

На средней ступени образования закладывается фундамент общего образования, оно является базовым. В рамках базового образования предусматривается введение разноуровневых программ и индивидуально ориентированного обучения, изменение соотношения обязательной (нормативной) части обучения и того, что выбирает сам учащийся. Для ступени образования будут организованы разработки:

- новых концепций гуманитарного, эстетического и естественно-математического образования;
- новых учебных планов и программ;
- новых учебников и учебно-методических пособий;
- интегрированных курсов и пособий для получения дополнительного образования по различным предметам.

На третьей ступени завершение общего образования будет осуществляться на основе дифференциации обучения, свободного выбора учащимися направленности обучения, предметов, кроме базовых.

В связи с этим предусматривается организовать разработку различных вариантов типовых учебных планов, разных по структуре и направленности учебников, разработку программ различных интенсивных курсов по иностранным языкам, менеджменту, делопроизводству, маркетингу и др., готовящих учеников к осознанной деятельности в условиях рыночных отношений, введение новых учебных предметов: экология, экономика, человек и общество, человековедение.

Будет осуществляться поэтапный переход к обучению учащимися по приоритетным направлениям науки, культуры и производства: гуманитарному, историко-филологическому, психолого-педагогическому, художественно-эстетическому, социально-экономическому, естественному, физико-математическому, техническому, основам промышленного производства, основам сельскохозяйственного производства.

Составной частью обновления содержания образования в РОКМ станет «республиканизация» образования. Для этого планируется разработка новых учебных курсов по географии РСФСР, по истории народов РСФСР, по истории религии РСФСР, по литературе и культуре РСФСР.

Обновление содержания образования будет вестись вместе с обновлением учебных планов. Новые учебные планы будут состоять из трех компонентов: общеобразовательного базового, регионально-национального и компонента, определяемого учителями, учащимися и родителями. Для обеспечения обучения по многокомпонентным учебным планам и программам предполагается создать комплекс программ и рекомендаций по совместной работе школы и семьи, направленных на развитие интересов и склонностей учащихся, подготовить серию брошюр по следующим направлениям: «Родители — детям», «Учусь сам», «Библиотека домашнего образования».

Особое направление деятельности Министерства образуют меры по повышению качественного уровня подготовки учащихся сельской школы. Планируется разработка специальных учебников для сельской школы, создание программ по экологическому и экономическому воспитанию учащихся, будет разработан интегрированный курс

«Природоведение с элементами основ сельского хозяйства», подготовлены учебно-методические комплекты для дифференцированного обучения учащихся 8–11 классов по направлениям.

Для обеспечения условий эффективного функционирования системы общего образования планируется разработать «Российский стандарт общего образования» и создать независимую систему диагностики результатов его выполнения. Разработка стандарта позволит осуществлять действенный контроль за деятельностью учебных заведений не только со стороны государства, но и местных органов управления, общественности и родителей, и иметь объективизированную информацию о состоянии образования в стране.

Развитие системы общего образования во многом сдерживается из-за неудовлетворительного состояния нормативно-правовой базы. В целях ее совершенствования планируется разработать новое Положение об общеобразовательных учебных заведениях, где будут значительно расширены права школ, предоставлена большая свобода для творчества, возможность отхода от классно-урочной системы из-за материального ущерба для творчески работающих преподавателей. Положением будет предусмотрено также снижение наполняемости классов, изменен порядок деления классов на группы для проведения занятий по определенным предметам.

Другим необходимым условием освоения новых учебных планов и программ является наличие соответствующих учебников, учебных материалов. Как было показано в анализе, их нехватка во многом сдерживает распространение новшеств.

Министерству предстоит осуществить работу по насыщению общеобразовательного рынка

разноуровневыми, параллельными, альтернативными учебниками, учебными материалами и обеспечить их доступность для общеобразовательных учебных заведений различных типов. Предполагается, наряду с организацией ВНИКов и ВТК, создать правовые, социальные и финансовые условия для открытия районных (городских) учебных заведений типа школ-лабораторий по разработке учебной и методической литературы.

В переходный период Министерству также предстоит решать сложные задачи по развитию материально-технической базы общеобразовательных учебных заведений. Дальнейшее развитие кабинетов и их материальной базы должно быть связано с разработкой оборудования, позволяющего сделать переход от качественного изучения явлений и процессов к их количественной оценке, установлению функциональных зависимостей, закономерностей. Учебно-материальная база кабинетов должна позволять также постановку лабораторных и демонстрационных работ различных уровней сложности: для сильного, среднего и слабого учащегося.

Программой Министерства предусматривается:

- организация разработки новых видов учебного оборудования и средств обучения;
- создание механизма экспертизы выпускаемого промышленностью оборудования для школ;
- организация областных, краевых и республиканских конкурсов и выставок на лучшее учебное оборудование, программное педагогическое средство.

Слабым звеном системы общего образования является отсутствие механизмов материальной заинтересованности педагогических кадров в повышении эффективности своей работы и росте своего мастерства. Для устранения этого недостатка

предполагается ввести дифференцированную систему оплаты труда педагогических работников в зависимости от уровня их квалификации и результатов труда. Присвоение учителям соответствующих служебных категорий и ставок заработной платы будет связываться с повышением их квалификации.

Для обеспечения развития системы образования в долгосрочной перспективе Министерство будет направлять свои усилия прежде всего на создание научно-обоснованной, ориентированной на новые социально-экономические условия, концепции общего образования.

Наряду с этим, будет организована работа на экспериментальных площадках, где будут отрабатываться принципиально новые модели школы, новые концепции обучения и воспитания на базе компьютеризации учебно-воспитательного процесса, а также разрабатываться альтернативные методики обучения.

С целью обеспечения развития учебно-материальной базы в долгосрочной перспективе будет организована разработка системы учебного оборудования, предусматривающая:

- сокращение числа приборов, при одновременном расширении их функциональных возможностей;
- создание оптимальных условий комплектации учебного оборудования, условий его хранения и поставки к столам учащихся;
- перевод всей учебной информации, заложенной в экранно-звуковых средствах, на систему с единым банком памяти «Видеосистема — ЭВМ»;
- создание универсальных базовых и многофункциональных приборов, обеспечивающих постановку демонстрационных и лабораторных опытов

по различным темам и предметам, путем замены сменных принадлежностей, блоков, узлов и т. д.;

- создание тематических и модульных комплектов и наборов для развития творчества учащихся.

Министерство также планирует вести работу по созданию единой Российской системы информационного обслуживания учителей с выходом на республиканские и международные банки педагогических данных. Здесь предполагается использовать действующие в настоящее время методические службы, с возложением на них задачи выявления и удовлетворения информационных потребностей учителей своего региона. В ближайшей перспективе за этими службами сохраняются сегодняшние их функции, в дальнейшем же деятельность методических служб целиком и полностью планируется сосредоточить на информационном обслуживании педагогических кадров, а методическую помощь оказывать непосредственно в школе. Предполагается создание в наиболее крупных школах (опорных) предметных кафедр по циклам, с возложением обязанностей зав. кафедрами на наиболее подготовленных учителей с соответствующей доплатой или снижением учебной нагрузки.

Российское образование в ситуации постсоветского выбора

Исходная диспозиция: кто, что и почему?

В первой же строке предлагаемого вниманию читателя текста автор спешит признаться, что сам затрудняется с отнесением его к какому-либо литературному жанру. С одной стороны, это воспоминания о собственной включенности в процессы и события, анализу которых посвящен настоящий сборник; с другой — это их рефлексия, причем рефлексия двойная: как те или иные эпизоды воспринимались и осмысливались автором тогда и как они оцениваются сейчас. «Времена меняются, и мы меняемся вместе с ними» — вот, пожалуй, лучшая метафора к жанру нижеследующего текста. Это диалог автора со временем и самим собой в этом времени. И предмет этого диалога — отечественное общее среднее образование, взятое в конкретной точке своей истории: в момент сингулярности рубежа 1980–1990-х годов, когда Россия переживала очередной «Большой взрыв», и, как всегда в таких случаях, неизбежность образовательной реформы была очевидна.

Собственно, с этой констатацией вполне можно и начать. Действительно, история государственной системы образования в нашей стране, считая с момента своего институционального оформления в 1802 году, пережила множество эпизодов, которые официально именовались реформами. Но лишь четыре из них оказались Реформами с большой буквы.

Разумеется, это, во-первых, само учреждение Министерства народного просвещения в ряду других новообразованных министерств (1802–1804 гг.). В общеевропейском культурно-историческом контексте это было время завершения эпохи Просвещения — там государственные системы образования начали складываться на три десятилетия раньше; у нас же последним отголоском той эпохи стало создание Царскосельского лицея как универсальной кузницы кадров высшей государственной бюрократии.

Вторая ключевая Реформа всей образовательной системы, и особенно школы, проходит в ряду «Великих реформ» 1870-х годов. Здесь не место ее подробной характеристики; отметим лишь такую ее сторону, как фантастическая — особенно на фоне предшествующих николаевских порядков — открытость обществу и даже, выражаясь современным языком, разгосударствление — земская школа. Впрочем, противоречивость принимавшихся решений, не только в образовательной политике, и эволюция всей внутривнутриполитической ситуации, вплоть до убийства императора, с неизбежностью завершили период реформ гораздо более длительным периодом контрреформ. Тем не менее та реформа обозначила переход системы образования в состояние, вполне адекватное переходу общества в эпоху промышленного капитализма.

Третья образовательная реформа также оказалась частью общеполитического дискурса: советская социалистическая доктрина потребовала качественного изменения всей системы образования. Глубокая осведомленность читателя в области последовавших метаморфоз в этой сфере освобождает автора от необходимости проводить «образовательную экскурсию» по всему этому периоду. Важно лишь подчеркнуть, что ко второй половине 1980-х

годов СССР вступил в полосу системного кризиса: экономического, социально-политического и, разумеется, культурно-образовательного. На этом драматическом фоне и была предпринята Четвертая образовательная реформа.

Здесь представляется уместным сделать некоторую фиксацию отчасти социологического, отчасти социокультурного свойства. Речь пойдет ни много ни мало, как о генезисе любых подобных кризисов: в какой степени причины их возникновения можно отнести к «объективно закономерным», не зависящим от воли и сознания участников событий, а в какой степени они «рукотворны», т. е. порождены волевыми решениями этих самых участников вследствие их невежественности в понимании «логики истории», социальной психологии, социально-экономических и социокультурных процессов и т. д. Так вот, в своих дальнейших рассуждениях автор будет исходить из убеждения, что достигнутый в мире к концу XX века уровень научных и философских знаний, опыт — «сын ошибок трудных», предъявленный разными обществами и политическими деятелями в разных обстоятельствах, был уже достаточно велик и доказателен, чтобы принимаемые решения проходили профессионально-общественную «экспертизу на корректность» по всем названным направлениям. Те общества, где механизм такой экспертизы постепенно — целенаправленно, экспериментально-проектно — складывался, где, образно говоря, «завтрашний день» публично замышлялся и просчитывался еще «вчера», а «сегодня» публично же корректировался с учетом приходящих обстоятельств, всё меньше и реже нуждаются в Реформах, а тем более в революциях: они эволюционируют в перманентном режиме. Те же общества, где такого механизма нет, а тем более если

его никто и не собирается создавать, обречены на накапливание противоречий, делающих Реформы, а то и революции, действительно «объективно» неизбежными. Именно это случилось с СССР, и не могло не случиться, поскольку упомянутая «экспертиза будущего» долгие десятилетия продолжала осуществляться на основе ложной, т. е. неадекватной объективной реальности, доктрины «развернутого строительства социализма/коммунизма — светлого будущего всего человечества».

Иными словами, предельно упрощая, авторский тезис состоит в том, что мировоззренческая рамка, со школьных времен заложенная в сознание «лиц, принимающих решения» (ЛПР), фактически лишает их возможности увидеть реальность во всем ее разнообразии, в которой вообще не было никакой перспективы для подобного идеологизированного «строительства». Представляется вполне справедливым утверждение, согласно которому абсолютное большинство людей смотрит на мир и понимает его и себя в нем именно сквозь призму полученного с детства образования, как системного, так и внесистемного, и развитых с его помощью способностей к рефлексии, критическому мышлению, в том числе и по поводу самого себя, к творческому, непредвзятому осмыслению действительности.

Взятые с этой точки зрения ЛПР (Николай II, Керенский, Ленин, Сталин, Хрущев, Брежнев, Горбачев, Ельцин, Путин — если ограничиться нашими важнейшими государственными лидерами новейшего времени), становятся прекрасными иллюстрациями к сказанному. Конечно, очень важна роль их личных качеств, напрямую не зависящих от образования, но сами основания, из которых они исходили при выстраивании своей деятельностной траектории, в определяющей степени восходили к семье,

школе (гимназии) и последующим «университетам», в прямом и переносном смысле. В равной степени это относится к каждому из нас — а значит, это относится и к обществу в целом: качество и образ жизни общества, его представления о ценностях — духовно-нравственных, семейно-бытовых, социокультурных, политэкономических и пр. — целиком базируются на том, что было протранслировано семейным воспитанием, школой, улицей, СМИ, самим укладом жизни. Используя философский термин «снятие», можно, видимо, сказать, что «социокультурный портрет» общества и качество его жизни есть в снятом виде не что иное, как воплощенное качество его образования.

Разумеется, эта связь далеко не прямая. Более того, она в огромной степени подвержена воздействию так называемых «культурных констант», имеющих в человеческом сознании чрезвычайно глубокие, архетипические корни, уходящие порой в самую толщу этногенеза и заставляющие людей бессознательно и невольно транслировать «завещанные предками» предрассудки, стереотипы и двойные стандарты. Всё это так. Но не менее очевидно, что из тезиса «образование — не подготовка к жизни, но сама жизнь», если он верен, вытекает простое заключение: достаточно изменить содержание изначальных образовательных программ — семьи, детского сада, школы и других «учреждений детства», включая интернетные сайты, СМИ и ТВ, — как у нового поколения начнет появляться новое качество, связанное уже с иными ценностными представлениями. И прежде всего это касается ценности самого образования как средства к личностному самостоянию в открытом и противоречивом мире. Иронические замечания со ссылкой на опыт Екатерины II и Ивана Бецкого по «выведению

новой породы людей» или на сравнительно недавний опыт по созданию «советского народа как новой исторической общности людей» не могут быть приняты: первый — по причине откровенной теоретической и практической наивности, второй — ввиду не менее откровенной идейно-политической доктринальности. Гораздо убедительнее мог бы интерпретироваться опыт наших западных соседей по континенту — опыт воспитания «нового европейца для новой Европы». Успешность этого чисто образовательного проекта, хотя в его основе лежит, разумеется, межгосударственное политическое решение, — лучший и сильнейший аргумент в пользу тезиса об образовании как о мощнейшей управляемой и управляющей силе — культуросозидающей, экономически эффективной, миротворческой и человекоцентричной. Идеальна ли жизнь в сегодняшней Европе или хотя бы в какой-либо ее части? Конечно, нет, и нет европейца, вполне довольного тамошним порядком вещей, в том числе в образовании. Но вот уже полвека, как ни в одной западноевропейской стране нет Реформ. Все, если так можно выразиться, включены в процесс общей перманентной эволюции. Спорят до хрипоты, уходят в оппозицию или в отставку — и договариваются. Особенно об образовании детей, которые должны быть готовы сознательно и ответственно принять эстафету и составить европейское сообщество второй половины XXI века. Главное — и самое трудное — правильно идентифицировать вызовы наступающего будущего и найти на эти вызовы правильные ответы, чтобы избежать лобового столкновения с ним (эффект *shock of the future*).

Вот именно с этим эффектом оказался лицом к лицу СССР в начале восьмого десятка лет своего существования. Здесь нет смысла обсуждать, были

ли альтернативы тому ходу событий, которые привели к его исчезновению с политической карты мира. Для наших целей гораздо интересней посмотреть на тогдашнюю ситуацию глазами людей, по долгу службы и/или по чувству призванности взявшихся за разработку «образовательного ответа» на экстренный вызов. И здесь критически важными оказались четыре обстоятельства. Первое: как трактовать наступивший момент? То ли это качественный перелом, точка сингулярности, требующая стремительного диалектического скачка в осмыслении самой природы современного образования, то ли дело идет о решении очередной, пусть и сложной, управленческой задачи, возникшей вследствие допущенных прежде недоработок и упущений? В таком случае подход давно отработан: нужно сосредоточить усилия на «устранении причин», «углублении процессов», «дальнейшем совершенствовании механизмов» и «мобилизации дополнительных ресурсов».

Так нечасто случается, но события на этом «фронте» развивались в режиме чистого эксперимента. Возникли две соперничающие творческие группы, придерживающиеся диаметрально разных исходных позиций: группа сотрудников АПН СССР и ВНИК «Школа». Обстоятельства и результаты этого научно-политического противостояния известны: они отчасти напоминают ветхозаветный поединок Давида и Голиафа. Во всяком случае, насколько помнится, это было именно так воспринято заметной частью «педагогической общественности»: «Как? Группа, набранная из неизвестно каких самозванцев каким-то моряком, победила заслуженных академиков?».

И здесь вступает в силу второе обстоятельство. Оно состоит в том, что если в библейской истории

Давид устранил соперника непосредственно, поразив его камнем из пращи, то решение о победе версии ВНИК «Школа» принималось «третейским судом», т. е. экспертами, назначенными Правительством РФ, по поручению которого и работали обе команды. К сожалению, сегодня едва ли можно узнать, какими внутренними доводами они руководствовались, отдавая предпочтение версии ВНИК «Школа». Но с большой долей вероятности можно предположить, что на их позицию оказал мощное влияние небывалый подъем общественного интереса к образованию и бурные дискуссии в самой образовательной среде, в профессиональной прессе и даже на телевидении. Вектор и содержание образовательной реформы впервые в истории отечественной школы определялись в тот момент не «сверху», а «снизу». «Радикализма» предложений, подготовленных ВНИК «Школа», не смогло снизить даже решение об объединении «сильных сторон обоих документов».

И здесь пришла пора сказать о третьем обстоятельстве. Это «обстоятельство» — личность самого Эдуарда Дмитриевича Днепров. О том, что этот человек действительно был личностью, свидетельствует уже хотя бы то, что Четвертая образовательная реформа в обиходной профессиональной речи до сих пор вполне персонифицированно именуется «днепровской». На правах включенного наблюдателя, а отчасти и участника предшествующей и последующей жизни российского образовательного политикума, автор может подтвердить: да, Днепров был настоящим Министром, т. е. по преимуществу не кризисным менеджером и не исполнителем воли курирующего образование вице-премьера, а именно политиком образования. Именно так он сам сознавал свою должность, причем это служебное

«долженствование» субъективно воспринималось им как подлинное жизненное призвание. Он знал, на уровне абсолютной внутренней убежденности, что он не только призван, не только должен, но и действительно может превратить образование в то, чем оно в идеале является: в государственно-общественный институт, помогающий становлению новых поколений через обретение ими личностной, цивилизационно-культурной, социальной и профессиональной идентичности. Он твердо знал, он чувствовал, что настал его час — именно в должности министра и именно в этот исторический момент он может стать в полном смысле слова исторической фигурой. Его убежденность поддерживалась отличным знанием истории отечественного образования, особенно в период Великих реформ Александра II, и глубоким осмыслением педагогического наследия К. Ушинского. Вообще лучший способ познакомиться с системой взглядов Днепровца — это прочесть написанные им статьи и книги.

Ничего нет удивительного, что многие не принимали его как деятеля, покусившегося на «лучшее в мире образование», подозревали в образовательном «цезарепапизме», в увлечении «большой политикой» в ущерб «непосредственному руководству министерством». Но он, словно предчувствуя скорое изменение пресловутой «политической конъюнктуры», стремился сделать главное, после чего, как ему казалось, не может быть отката назад, — успеть провести через Государственную Думу новый Закон об образовании. Да, закон был проведен (через полгода последовала отставка), и европейский образовательный истеблишмент даже признал его «самым прогрессивным», но откат по многим позициям начал обозначаться практически сразу. По мнению ряда современных экспертов, 1993 год дал четкую

«отсечку» начала конца «реформы Днепрова». Для этой позиции есть очень веские основания. К общеполитическим относятся, естественно, события октября 1993 года, когда государству стало совсем не до образовательных реформ — речь откровенно шла об экономическом выживании системы. Но еще в 1992 году вспыхнул осетино-ингушский конфликт, а поздней осенью 1994 года — Чеченская война, и оба эти события в большой степени затрагивали образовательные интересы. Поэтому федеральное Министерство было вынуждено переориентировать свой вектор на решение новых задач — в полном смысле слова задач военного времени. За конкретную деятельность «на месте» — в Осетии, Ингушетии, Чечне — было доверено отвечать мне. И могу сказать: да, это действительно был переломный момент. Стратегическое измерение министерской политики резко сузилось. С того времени образовательная политика на многие годы стала по преимуществу ситуативно-тактической.

Итак, о последнем, четвертом обстоятельстве. Оно состояло, как уже может видеть читатель, в специфике того политического момента, которым были порождены и в котором происходили все ключевые события тех месяцев и даже дней. 12 июня 1990 года провозглашается суверенитет Российской Федерации — и через неделю в бывшем республиканском Минпросе РСФСР, а отныне в федеральном Министерстве образования РФ, ново-назначенный Министр создает совершенно новое подразделение с ёмким и многозначительным названием: «Ведущий отдел защиты образовательного суверенитета Республики, межведомственных и национально-региональных программ развития образования». (Реплика в сторону: руководить этим отделом приглашается автор этих строк). Проходит

год, и в августе 1991-го происходит путч ГКЧП. Это событие делает Э. Днепрова не только ведомственно-образовательной, но яркой общественной фигурой российского масштаба: здание Минобразования на Чистых Прудах превращается в одну из главных «тыловых баз» сопротивления перевороту, в его подвалах печатается нелегальная газета «Общее дело», в министерской приемной организовано круглосуточное дежурство у телефонных аппаратов (молодым читателям нелишне напомнить, что других средств оперативной связи у сотрудников в то время еще не было), а сам Эдуард Дмитриевич на эти дни фактически уходит в подполье.

Таковы «фоновые» политические события 1990–1992 годов, когда, собственно говоря, новое федеральное Министерство развертывало те многообразные деятельности, совокупность которых и составила Четвертую образовательную реформу. Как видим, это был очень короткий отрезок времени, многие важные начинания так и остановились на стадии первоначального импульса, но тем интереснее представить, как развивалось бы отечественное образование при более благоприятной констелляции обстоятельств. Что же касается данной статьи, то ее содержание будет посвящено деятельности упомянутого выше Ведущего отдела (с 1992 года — Управления национально-региональных программ развития образования) и далее — тем направлениям деятельности Министерства, которые в последующее десятилетие курировал в качестве заместителя Министра или непосредственно вел, пребывая в различных должностях, автор этих строк.

Несколько слов о «защите образовательного суверенитета»

Думаю, что само это словосочетание — «защита образовательного суверенитета республики» — прозвучало в стенах российского образовательного ведомства на Чистых Прудах летом 1990 года впервые в его истории. Что такое «образовательный суверенитет государства» как таковой, в чеканной словарно-академической дефиниции, не знал никто. Во всяком случае, Э. Д. Днепров, когда я, отчаявшись найти ответ на этот вопрос у его советников, напрямую обратился к нему как к высшей экспертной инстанции, выразился, если так можно сказать, предельно «практикоориентированно»: «Мы не должны исполнять никакие решения Гособразования СССР без согласования с нашим правительством. Для нас должны быть действительны только наши собственные решения. Поэтому все бумаги, приходящие оттуда, подлежат специальному анализу. Это работа вашего отдела, а потом и всех остальных». Увы, а может быть, и к счастью, но никаких бумаг, покушающихся на основы деятельности юного российского Министерства, насколько я помню, ни в 1990, ни в 1991 году через введенное мне подразделение так и не прошло. Уже в сентябре 1990 года было проведено четкое разграничение функций и полномочий между Союзом и Российской Федерацией в сфере образования, что гарантировало полную самостоятельность России в осуществлении избранного курса образовательной политики. Это, разумеется, не уменьшило нападков на российскую реформу образования со стороны союзных партийных и правительственных структур, однако создало надежную защиту от их прямого вмешательства в ход реформы.

Отстаивание самостоятельности российской образовательной политики и самой сферы образования России вовсе не было «парадом суверенитетов» или «войной законов», как пыталась то изобразить союзная власть. Это была прямая необходимость, поскольку взгляды на многие образовательные процессы и явления, на саму реформу образования, на пути и способы ее реализации были существенно, а порой и принципиально, различными в образовательных структурах правительств Союза и Российской Федерации.

Но тот факт, что выполнить возложенную функцию «защиты образовательного суверенитета Республики» у нашего Ведущего отдела не случилось, не снимает самой проблематики понятия образовательного суверенитета. Более того, сегодня, треть века спустя, уже в новых условиях, она вновь выходит на повестку дня. Поэтому имеет смысл поразмышлять над этим феноменом. Отчасти изложенные ниже суждения были предметом дискуссий уже в те далекие дни, отчасти они представляют собою продукт осмысления более позднего опыта. Попытаюсь, не упуская главного, быть максимально кратким.

Итак, сводится ли суверенитет в сфере государственной образовательной политики к тезису о «полной независимости» государства в принятии решений? Во-первых, в независимости от кого (чего), от каких факторов? Во-вторых, а нет ли на свете факторов, не зависящим от которых государство просто не может быть, если, конечно, оно не представляет собою всемирную абсолютную монархию? Наконец, в-третьих (*last but not least*), а что представляет собою данное конкретное государство с точки зрения своей субъектности, т. е. как, на каких основаниях, оно заявляет, что именно это, а не какое-либо иное решение соответствует его образовательным

интересам? И здесь еще один, пожалуй, самый щекотливый вопрос: а в чем, собственно говоря, состоят образовательные интересы государства? Как они возникают?

И в самом деле, государство как таковое, как социально-политический институт, не ходит ни в школу, ни в университет, не получает диплома «установленного образца», не устраивается на работу по полученной или «непрофильной» специальности. Оно как бы уже совершенно образованно. Оно знает и умеет всё, оно обладает наивысшей образовательной квалификацией и всеми мыслимыми компетенциями и компетентностями. Оно самодостаточно и в этом смысле абсолютно суверенно. В чем же может состоять образовательный интерес такого универсального субъекта?

Ответ, полагаю, очевиден, но для дальнейших рассуждений его придется воспроизвести вслух: все эти интригующие вопросы не имеют никакого смысла, поскольку государство в образовательном дискурсе никаким «одномерным субъектом» не является. Если уж и говорить о его «образовательной ипостаси» в залоге субъектности, то это будет своеобразная «мерцающая полисубъектность», в которой нераздельно и неслиянно соприсутствует множество образовательных интересов. В современном общеобразовательном пространстве, в сколь бы крупном масштабе мы его ни брали — на уровне ли края или республики в составе РФ, штата в США или федеральной земли в ФРГ, в государственно-страновом, в континентальном (Единая Европа) или даже в планетарном, — главнейшим субъектом образования всегда выступает становящаяся личность ребенка от рождения до 17–18 лет. Именно ради создания условий для этого становления в мире ежегодно тратятся многие триллионы национальных валютных

единиц на строительство и содержание объектов образования, издание учебников, подготовку и зарплату преподавателей и т. д. и т. п. И именно вечная неудовлетворенность реально достигаемыми результатами, в том числе и вследствие постоянно меняющихся политических, социокультурных, научных и технологических обстоятельств, заставляет всех обитателей образовательного пространства вновь и вновь вносить коррективы в ход и характер его эволюции — от точечных поправок в законодательно-нормативные акты, до общегосударственных реформ и контрреформ.

Итак, кто и что создает силовое поле общеобразовательного пространства? Первая позиция уже названа — это ребенок. Вернее, десятки миллионов очень разных детей, каждый из которых — личность, имеющая прирожденное право на субъектное самосуществление. Но деликатность ситуации состоит в том, что современный ребенок способен вполне субъектно осуществиться не ранее, чем к 16–18 годам, а многие исследователи считают, что сегодня этот процесс завершается к 25 годам. Это значит, что в качестве равноправных, ответственных субъектов эта «целевая аудитория» как бы «не существует» и напрямую, непосредственно, в личном качестве участвовать в разработке образовательной политики относительно самой себя не может. Следовательно, решения на этот счет должны принимать другие люди, имеющие какие-то свои, как им кажется, основательные представления о том, какими должны стать подрастающие поколения, как их нужно воспитывать и чему учить. Так вокруг ребенка возникает рой «добрых фей». Правда, эти «феи» в реальности являют собою колоссальные и, в свою очередь, тоже в высшей степени аморфно-полисубъектные, образования. Вот они:

- родная семья, которая, составляя для ребенка микромир начальной социализации/инкультурации, сама всегда находится в силовых полях разнообразных влияний;
- народ как совокупное народонаселение страны;
- народы как большие и малые исторически сложившиеся этнокультурные общности;
- нация как объемлющее всех граждан государства политическое тело;
- влиятельные, в сфере образования, общественные организации: политические партии со своими программами развития образования, РПЦ или национальные культурные сообщества типа татарского «Туган тел»;
- наконец, работодатели, нуждающиеся в квалифицированных специалистах.

Но это, так сказать, внутренняя, страновая часть реального образовательного пространства, в котором объективно находится любое современное государство. К условно внешней его части относится мировое образовательное пространство с его глобализирующимися представлениями о целях и качестве образования, об его эффективности, вернее, об эффективности людей, его приобретших, — причем с неизбежностью происходит сравнение всех этих характеристик по разным странам и по разным актуальным компетентностно-профессиональным основаниям. Есть и уже давно учрежденные и активно работающие по всей планете международные и образовательные организации, например, ЮНЕСКО, Совет Европы, Британский Совет и мн. др. И тут уж никакой «суверенной системе образования» ни спрятаться, ни скрыться, если только она не впадает в состоянии автаркии. Но мало этого: всё описанное — и общества, и государства со своими

образовательными системами — находится внутри царства Ее Величества Культуры. Причем если с рукотворной и интеллектуальной ее частью человечество худо-бедно знакомо — на «тройку с тремя минусами», то с экологической, а теперь уже и цифровой, учитывая порождаемые ею риски, отношения выстраиваются неоднозначно.

Все эти субъекты самим фактом своего существования и с той или иной степенью настойчивости создают в образовательном пространстве страны некое силовое поле интересов, проявление, борьба и согласование которых неизбежно порождает некую «результатирующую», которая и должна стать предметом осмысления, фиксации и реализации как образовательная политика. Но это в идеале. В реальности же, как мы видим, далеко не все из названных субъектов полноценно представлены за «круглым столом», а некоторые вообще не имеют собственных «органов речи». В странах со старыми демократическими традициями постоянная публичная дискуссия по проблемам образования не утихает в СМИ никогда: общество заинтересованно держит руку «на пульсе школы» и находится с государством и политическими партиями по этому поводу в постоянном более или менее напряженном диалоге. В России же исторически сложилось так, что единственным реальным автором образовательной политики стало государство (в СССР — партия-государство), взявшее на себя функцию «учетчика», «гармонизатора» и «выразителя» интересов всех вышеназванных субъектов. Поэтому советская образовательная политика была государственной, точнее — партийно-государственной, в буквальном смысле: и субъектность общества, и автономность личности ребенка при определении образовательной политики «учитывались» по усмотрению

кураторов Отдела науки и учебных заведений ЦК КПСС.

В этом контексте — что же такое образовательный суверенитет? Конечно, он не признает прямого диктата, когда союзный уровень командует, а республиканский уровень берет под козырек. В этом отношении реплика Днепрова вполне понятна в своей ситуативности. Но я, задавая ему тот вопрос, лишь показал свою наивность, ибо ответ был уже дан — просто я еще не умел его понять. Он содержался в самом названии моего отдела. Ведь если мысленно перенестись в реалии 1990 года и осознать, из какой «лучшей в мире» пещеры государствоцентричности и изоляционизма выходила обновляемая система российского образования, можно вполне — и по достоинству — оценить тот факт, что на структурном уровне — в распределении функциональных обязанностей, пресловутая защита образовательного суверенитета оказалась связанной именно с проблематикой межведомственности и национально-региональных программ развития образования. Обращу специальное внимание: эти программы были вплотную сопряжены с суверенитетом, как бы подчеркивая, что именно они выступают его основанием. Государственный образовательный суверенитет обеспечивается не командно-административно — сверху вниз, а автономно-диалогически — снизу вверх, и роль Федерального министерства заключалась теперь в создании условий для разработки и реализации этих программ не только по внутрирегиональной «вертикали» (это естественно), но и по «горизонтали» — на уровне межрегионального и межведомственного сотрудничества в центре и на местах. Отсюда — жесткий, форсированный курс нового Министерства на регионализацию образования.

Курс на регионализацию и национальную школу

Взятый с самого начала своей деятельности курс Министерства на регионализацию образовательной политики намного опережал другие сферы государственной и общественной жизни страны и должен был иметь, в случае своего полного воплощения, фундаментальное значение для развития образовательной системы России. Он стимулировал мобилизацию внутренних ресурсов этого развития, создание разнообразных новых его векторов при сохранении единой философии образовательной реформы — формирование «пространственного плюрализма» и «пространственной многоукладности» российской системы образования, ее многоцветности и многоликости; пробуждение образовательной субъектности регионов и в итоге — повсеместное выращивание реформы образования «снизу», в том числе и средствами инновационных площадок.

Уже через два месяца после создания нового Министерства образования РФ при нем был организован, по образцу 1920-х годов, Совет министров образования республик, входящих в Российскую Федерацию, который должен был рассматривать все проблемы, связанные с развитием национальной школы. Когда мы впервые собрали этот Совет, меня больше всего поразило то, что министры соседних регионов не были даже знакомы друг с другом. Какая уж тут «система взаимодействия» и «диалог интересов»... Мало кто из министров сознавал степень своей самостоятельности в новых условиях взаимодействия «центра и мест». Наиболее опытные и давно укоренившиеся в своих должностях, которых, по аналогии с подобными им руководителями

экономики, можно было бы назвать «крепкими хозяйственниками», приглядывались к изменившейся ситуации и не спешили выступить с активной открытой поддержкой. Большинство же вообще не имело еще собственных ориентиров: ведь автономия региональных министерств все семьдесят лет советской власти была фикцией при унитарном управлении образованием. Постепенно это стало преодолеваться. Уже на второй год можно было говорить о складывании «командной игры» республиканских министров, среди которых были безусловные и всеми признанные лидеры, но каждый уже четко понимал задачи и ответственность руководимого им звена в механизме образовательного управления и ощущал себя непосредственным участником поистине общего исторического дела. В каждом пробудилось и чувство собственного достоинства, и «чувство локтя» с коллегами. Без этой команды мы не принимали ни одного решения в сфере национального образования.

Одновременно был создан Федеральный совет по развитию национального образования, в который республики делегировали своих представителей. Не могу не заметить, что средства на их транспортные расходы и проживание в Москве изыскивались в нашем министерском бюджете. Этот совет работал в теснейшем контакте с организованным при Министерстве Институте национальных проблем образования, возглавляемом известным специалистом в этой области М. Н. Кузьминым. Совместными усилиями всех трех названных структур вскоре была разработана общая концепция национальной школы России. Аналогичные республиканские концепции и программы развития национальной школы были подготовлены и утверждены в большей части республик.

Несмотря на все трудности 1992 года, процесс регионализации российского образования успешно развивался. Более того, трудности даже стимулировали его, побуждая регионы активно поддерживать свои системы образования. Формы этой поддержки были многообразны: увеличение расходов на образование из местных бюджетов, местные надбавки к зарплате учителей, введение местных налогов в пользу образования и т. д. Активно шла разработка, а во многих местах и реализация региональных программ развития образования — Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Волгоградская, Воронежская, Московская, Новгородская, Самарская, Свердловская, Ставропольская, Тульская области, Алтайский и Красноярский края, Сахалин и многие другие. Если в августе 1990 г. на предложение Министерства о создании региональных программ развития образования только 6 из 89 территорий Российской Федерации согласились «подумать», то весной 1992 г. уже 46 территорий выдвинули свои программы на общероссийский конкурс.

К этому времени относится разработка общегосударственной «Программы стабилизации и развития российского образования в переходный период». Она включала в себя четыре компонента: всесторонний анализ ситуации в системе образования, которого по сути не было более двадцати лет; прогноз ожидаемых изменений; основные направления деятельности по реализации реформы образования на ближайший период и конкретные технологические, операционные шаги этой деятельности. При этом нами были предприняты усилия и к тому, чтобы в регионально-национальных и муниципальных программах непременно учитывались особенности местного социально-экономического и культурного развития, местных образовательных систем. Тем

самым в образовательной политике на практике закреплялся этот принципиально новый компонент.

В рамках этого курса федеральное Министерство образования стало устанавливать и развивать межведомственные (горизонтальные) связи с другими федеральными ведомствами, в деятельности которых также присутствовало национально-региональное измерение. На тот момент таких ведомств было два — Министерство культуры и только что воссозданное Министерство по делам национальностей (Миннац). Первые же контакты показали глубокую заинтересованность сторон в интеграции сил по достижению очевидных общих целей: поддержка национальных культур средствами образования и одновременно поддержка образования средствами культуры. В 1992–93 годах была проведена серия совместных командировок, в частности, по проблемам саамов, вепсов, коми-пермяков; стало нормой, увы, ненадолго, взаимное присутствие представителей министерств-партнеров на коллегиях, тематика которых представляла общий интерес: проблемы российских немцев, культурно-образовательные проблемы малочисленных народов Крайнего Севера и Дальнего Востока. Были намерения разработать широкую долговременную межведомственную программу сотрудничества в этой области, однако вследствие частой смены, а также начала общего изменения ситуации после событий 1993 года эта многообещающая работа была свернута и уже не возобновлялась. Но даже то, что успело состояться, обеспечило, с одной стороны, интенсивный рост национальных школ, а с другой, сохранило единство образовательного пространства Российской Федерации. В республике Коми, например, в 1991–1992 годах открылось столько национальных школ, сколько их было уничтожено за предшествовавшие

двадцать лет. Если в 1988 году в российской школе функционировало 46 национальных языков, то в 1992 году — 77, и обучение велось на 26 языках. Особое внимание уделялось формированию концепции русской школы как национальной, памятуя завет К. Д. Ушинского «О необходимости сделать русские школы русскими». На первом этапе образовательной реформы естественно и закономерно акцент ставился на преодолении воинствующего унитаризма и национального нивелирования школы, на возрождении национальных систем образования и воспитания как основы развития национального самосознания и национальной культуры. И одновременно — на воссоздании и развитии общероссийского гражданского самосознания при сохранении разнообразия национальных школ. Но уточненной идеологии образовательной политики в национальном вопросе, обновленной концепции развития национальной школы тогда выработать не успели, а в последующие годы к этой проблематике так и не вернулись.

Что касается непосредственно нашего Управления национально-региональных программ развития образования в начале 1990-х годов, то даже его персональный состав в какой-то мере отражал поликультурность российского общества: среди его сотрудников были: татарин из казанских татар, чуваш родом из села под Чебоксарами, алтайка с берегов Телецкого озера, российский немец — потомок переселенных немцев Поволжья, армянин из Нахичевани-на-Дону. Некоторые из них до прихода в Министерство были сотрудниками Института национальных проблем образования и имели степени кандидатов педагогических наук. Именно эта личная этнокультурная и российская идентичность в сочетании с высокой профессиональной

компетентностью делали их в высшей степени полезными участниками обсуждений профильных проблем как в Управлении, так и за его пределами. Учитывая, что эти обсуждения были практически постоянными — при подготовке документов, при общении с коллегами с мест, при выездах в командировки и т. д., — общая наша квалификация и, следовательно, лично моя быстро росла. Деятельность нашего Управления стала отмечаться региональными министрами как успешная и эффективная, и именно они высказались перед Э. Днепровым в пользу назначения меня его заместителем по данному направлению. Такое решение было принято, и в январе 1993 года я вступил в новую должность. При этом очень важно отметить, что в перечень курируемых мною вопросов было включено и международное сотрудничество Министерства, получившее в то время небывалое развитие. Я обращаю внимание на это обстоятельство, поскольку эта сфера открыла передо мной в полном смысле «новый образовательный мир». Но главные массивы внешних впечатлений были связаны для меня в первую очередь с «домашними» актуальными проблемами, среди которых я особенно выделял две: развитие государственно-общественного управления в образовании, включая «самодеятельное», инициативное инновационное движение, и обновление содержания образования, особенно исторического, и не только потому, что «по происхождению» я — учитель истории, но и потому, что объективно историческое образование как культурно-историческая грамотность критически необходимо при выработке взвешенной образовательной политики. Я был уверен, что подключение к этому делу «европейского образовательного потенциала» может быть весьма полезно.

Школа и общество: несостоявшееся партнерство

Государство, общество и ребенок (т. е. будущее и общества, и государства) — вот три вершины «треугольника», в силовом поле которых находится система образования. Образовательная политика, собственно говоря, определяет в конечном счете, какую из этих вершин система образования считает для себя доминантной. Советская версия безоговорочно признавала абсолютную доминантность государства, новые же обстоятельства требовали смещения ее вектора в сторону «общественно-личностного катета».

Это был серьезный вызов. Его острота проявилась сразу, как только речь зашла о возрождении частных, негосударственных образовательных учреждений. Столкнулись две позиции — позиция проекта союзных «Основ законодательства о народном образовании» и позиция проекта российского Закона «Об образовании». В первом государство отказывало учащимся частных школ в финансовой помощи, их учителям — в гарантировании социальных прав (минимум зарплаты, право на отпуск, пенсионное обеспечение и т. д.), а самим школам — в праве на самостоятельную работу, ставя их под жесткий административный надзор. Во втором случае исповедовалась другая концепция — «умное государство для своего же блага должно создавать себе конкурента», что предполагало прямо противоположный подход: 1) ребенку должно быть гарантировано финансирование права на получение образования в рамках госстандарта, независимо от того, где он обучается — в государственной, частной школе или дома; 2) педагоги имеют, как минимум, равные социальные права и гарантии, независимо

от того, где они работают — в государственной или негосударственной школе; 3) частная, негосударственная школа, после ее лицензирования, имеет полное право работать самостоятельно в течение двух лет, до ее аттестации или аккредитации.

При этом в проекте российского Закона об образовании термин «частная школа» не употреблялся. Речь шла о негосударственных образовательных учреждениях. И не только потому, что авторы проекта предпочитали действовать в «зоне ближайшего развития» общественного сознания и учитывали аллергию этого сознания ко всему «частному», но и потому, что понятие «негосударственное образовательное учреждение» является значительно более широким. Оно включает в себя как собственно частные учебные заведения, так и учебные заведения, создаваемые различными общественными организациями, предприятиями и другими учредителями.

Другим исключительно ярким свидетельством «раскрепощения» образовательной деятельности явился бурный рост числа так называемых «авторских школ», руководители которых разрабатывали образовательные программы, исходя из своих собственных, выстраданных представлений о содержании и методах обучения и воспитания реальных детей в реальном социокультурном пространстве — в Москве, Ижевске, Хабаровске, Красноярске, на Кубани, Екатеринбурге и др. Многие из них навсегда вошли в историю отечественного образования по имени их создателей: «Школа Тубельского», «Школа Караковского», «Школа Щетинина», «Школа Рачевского».

Наконец, мощнейшим демократизирующим и одновременно творческим потенциалом стало обладать инновационное движение, основанное на самостоятельно-творческом проявлении школами

собственных культурно-образовательных инициатив. Здесь очень важно заметить, что первые годы своей деятельности эти школьные инновационные площадки развивались совершенно независимо от федерального Министерства — это действительно было инициативное творчество, объединяемое и организационно структурируемое негосударственным, также инициативно созданным, Институтом проблем образовательной политики «Эврика». В истории «Эврики», ее взаимоотношений с Министерством, в результатах ее уже почти сорокалетней деятельности, продолжающейся до сих пор, как в нарочно поставленном зеркале, отражается постреформационная эволюция образовательной политики государства.

Но, пожалуй, лучше всего тему демократизации сферы образования можно было бы раскрыть на материале становления собственно «государственно-общественного управления». Начать с того, что этот существеннейший элемент реформаторской идеологии рубежа 1980–90-х годов был «утрачен» в принятом Законе. Характерно, что эта идея была устранена Верховным Советом именно из образования, хотя в других сферах российской государственной и общественной жизни она получила широкое распространение. Многие последующие трудности образования, в частности стесненность работы инновационных и негосударственных образовательных учреждений, — естественное следствие этой утраты.

Но главным негативным следствием представляется потеря целого десятилетия для развития в школах такого института, как Управляющие советы. Они стали создаваться только в начале 2000-х годов, когда ситуация в образовании стала совершенно иной, когда подъем интереса общества к образованию

сменился «дореформенной» индифферентностью, а «вернувшееся государство» сделало функции управляющего совета по большей части совершенно формальными.

Школьное историческое образование: попытка смены вех

По понятным причинам для любого государства крайне важен вопрос «воспитания подрастающего поколения». А внутри него едва ли не острее всего видится вопрос о содержании исторического образования. Причина этой остроты двоякая: если государство демократическое, то оно стремится показать, как труден и одновременно победоносен был путь к этой демократии, какую роль в критических ситуациях играл народ, осознавший себя единой надклассовой нацией, как нужна каждому гражданская бдительность в честном и полном исполнении общих договоренностей — конституции и законов. Если же государство авторитарное, а тем более тоталитарное, то задача школьного исторического образования скорее пропагандистская: приучить ученика к мысли, что только государство в лице своей Высшей Власти способно обеспечить в стране порядок, что именно оно «податель социальных благ». Если в первом случае юный гражданин сознает себя частью «горизонтального общества», коллективно контролирующего государство «снизу» — через СМИ, многочисленные неправительственные организации, то во втором он воспитывается в патерналистской среде, где ни от него, ни от общества ничего не зависит: их дело — быть благодарными власти и беззаветно ей доверять и подчиняться. Отсюда — принципиальная разница

в понимании патриотизма: в первом случае — это сугубо интимное чувство любви к «родным пенатам» и честное соблюдение своих гражданских прав и обязанностей, постоянно подвергаемых критическому обсуждению, во втором — отождествление любви к родной земле с любовью к государству, осознаваемому как некий персонифицированный субъект, и публичная демонстрация такой любви — мероприятия, символика, историческая и новейшая героика. Отсюда и учебники истории, особенно отечественной, имеют ту же направленность: либо это история становления демократии и осознания обществом себя в качестве главного субъекта исторического процесса, либо это история становления в таком качестве государства, превращающего его полновластие в главную цель, а народ — в бессубъектное средство ее достижения «государственными деятелями» и «историческими личностями».

На рубеже 1980–1990-х годов школьное, и не только школьное, образование в нашей стране оказалось в этой точке бифуркации. Впрочем, выбор пути был очевиден: советская трактовка исторического выбора октября 1917 года себя полностью дискредитировала и изжила. Но речь шла не о замене знака «плюс» на «минус» и наоборот, не о простом вытеснении советского дискурса антисоветским. Речь шла, как видно из сказанного выше, о коренном, глубинном пересмотре всех базовых оснований «исторической политики» в школьном образовании. Здесь не место для развернутых комментариев по поводу эволюции содержания школьных учебников постсоветских лет, включая нынешние, тем более что никакого непосредственного, авторского отношения к их созданию я не имел. Но, курируя международную деятельность Министерства, я располагал некоторыми возможностями привнесения

в среду отечественных учителей истории европейских представлений на этот счет.

Дело в том, что с 1992 года Россия неофициально, а с 1996 года на правах полноправного члена, стала сотрудничать с Советом Европы. Это давало возможность организовывать на нашей территории семинары для региональных учителей истории с участием ведущих экспертов из разных стран. За годы этого сотрудничества, прекращенного Министерством в 2003 году, такие семинары прошли в Петербурге, Новгороде Великом, Суздале, Владивостоке, Владикавказе, Смоленске, Архангельске, Калуге, Ярославле, Кисловодске, Улан-Удэ, Якутске, Элисте. К участию в них с российской стороны приглашались все местные заинтересованные школьные учителя и методисты, преподаватели кафедр истории региональных университетов, представители прессы. Темами семинаров, наперед согласованных с принимающей стороной, становились самые разные вопросы: осуществление средствами курса истории культурно-исторического диалога внутри многонациональных регионов, интеграция местной истории в общероссийской и мировой контекст, соотношение краеведения и школьного исторического курса в регионах, где «Большой истории не было», учет в курсе истории факта принадлежности региона к тому или иному культурно-историческому ареалу — бассейн Черного моря, «Баренц-регион», дальневосточно-тихоокеанское соседство России и др. Особое внимание на всех семинарах, независимо от их тематики, уделялось вопросам развития у учащихся критического мышления в целях предотвращения или преодоления таких типичных явлений в исторических нарративах, как двойные стандарты, разного рода стереотипы и предрассудки.

Каждый подобный семинар — это три дня интенсивного общения, возможность для учителей взглянуть на привычные для них явления «европейскими глазами» и, напротив, соотнести свои взгляды со взглядами зарубежных коллег. По итогам обсуждений вырабатывались рекомендации для всех категорий работников в этой сфере — для функционеров соответствующих управлений федерального Министерства, для методистов, для авторов учебников, для учителей. Но, к сожалению, Департамент образования, в ведении которого находились все бразды правления по предметному образованию, никакого развития этим предложениям не давал, и результаты семинаров оставались достоянием только их непосредственных участников. Более того, с годами эта деятельность воспринималась все более раздражающей, не совпадающей по своим подходам с внутренней отечественной актуальной повесткой. И, как уже отмечалось, в самом начале 2000-х годов была полностью свернута.

Здесь представляется уместным коснуться еще одного сюжета, который до сих пор остается своеобразной «притчей во языцех». Речь идет о коллизии, связанной с ролью, которую сыграл американский миллиардер Джордж Сорос в реализации постановления «О развитии гуманитарного образования в России». Это постановление было разработано по инициативе Министерства образования и Госкомитета по делам науки и высшей школы и принято Правительством 14 апреля 1992 г. Но при этом на его реализацию не было выделено ни копейки. Средства, по предварительной договоренности нашего Министерства и с позднейшего «соизволения» Правительства, и выделил Дж. Сорос в размере 30 млн. долларов.

Программа обновления гуманитарного образования в России, в реализации которой помощь

Дж. Сороса была поистине неопределима, представляла собой один из наиболее крупных образовательных проектов в отечественной истории. По существу, это была программа гуманитаризации всей системы российского образования. Она включала в себя и разработку принципиально новых учебников — разумеется, исключительно отечественными авторами — по гуманитарным дисциплинам для средней и высшей школы России, и создание необходимой для их выпуска издательской базы, и соответствующую переподготовку педагогов, и, наконец, развитие гуманитарного знания, без чего невозможны ни смена самой концепции гуманитарного образования, ни радикальное обновление его содержания.

Что же касается современной оценки программ деятельности, которые российское Министерство образования проводило совместно с Фондом Сороса «Культурная инициатива», то эти программы более чем на десять лет опередили появление государственных «национальных проектов», в частности в сфере образования. Мало того, «Мегапроект», разработанный нами в 1992 году, был стройно, логично, системно встроен в программу действий и предусматривал выделение 250 млн. долларов как на продолжение работы по обновлению учебной литературы, так и на комплекс целенаправленных мер по развитию инновационных школ в России. Параллельно выделялись средства и на другой проект — по поддержке передовой профессуры и научных школ в вузах. Подчеркну еще раз: авторство всех книг, изданных на деньги Фонда «Культурная инициатива», было исключительно отечественным — к изданию были приняты рукописи, которые к тому времени уже давно были готовы, но не печатались ввиду полного отсутствия

государственного финансирования. Более того, это были даже не учебники (их еще предстояло написать, и для этого тоже были нужны деньги), а книги для чтения по самым разным направлениям гуманитарного знания, например, о русском стихосложении, о русских народных промыслах, об образе Петербурга в русской классической литературе.

И еще одно замечание. Оба эти проекта разворачивались в специально созданной системе жесткого общественного контроля, для которой понятие «коррупция» было незнакомо. Достаточно сказать, что профессоров, которым выдавались гранты, отбирали на основе массированных опросов главных потребителей их труда — студентов. Та же система, в принципе, работала и при определении так называемых «соросовских учителей»: на приемных экзаменах в ведущие вузы лучших абитуриентов просили назвать имена их школьных наставников; если имя одного и того же учителя звучало не менее пяти раз, он также получал «от Сороса» персональный грант.

В заключение этого сюжета позволю себе одно сугубо личное воспоминание. Случилось так, что однажды я остался с Джорджем Соросом наедине, не удержался и прямо спросил его, чем объяснить эту невероятную щедрость. «Просто я люблю Россию и хочу ей помочь. Лучшее место для инвестиций — образование», — ответил он. «Но всё-таки, — допытывался я, — вы даете такие большие деньги!..». «Скажите, — спросил меня Сорос в ответ, — вы были когда-нибудь миллиардером?». «Нет, не приходилось», — честно признался я. «Тогда вы меня не поймете», — заключил Сорос.

Четвертая образовательная реформа как предтеча пятой

Анализ Четвертой образовательной реформы, ее причин, содержания, приоритетов, динамики развития, с очевидностью подводит к мысли о ее незавершенности — даже не просто о незавершенности, а о насильственном прекращении. Будто кто-то сказал: «Хватит, мне этого больше не надо!» И мы видели, что этим «кем-то» было тогдашнее государство.

Свидетели событий 1988–1993 годов помнят, как вполне отчетливый лозунг «меньше государства в образовании!» сменился на прямо противоположный «верните государство в образование!» Но для нас сейчас важно зафиксировать не то, что оно услышало призыв и не замедлило вернуться, а то, что в течение самой активной фазы «днепровской реформы» государства в образовании было действительно мало, во всяком случае, существенно меньше, чем в предшествующую и последующую эпохи. И напрашивается мысль: как это понимать? Чем объяснить, что наиболее глубокие позитивные, демократические перемены происходят в нашем образовании при «уходе» из него государства?

Слово «уход» взято в кавычки потому, что в действительности государство из него не уходит, но в силу каких-то обстоятельств заметно ослабляет свое в нем присутствие. И как только мы еще раз вспомним, в какие исторические периоды в нашей школе наступали волны демократизации, мы заметим, что это были периоды, когда государство действительно оказывалось «в состоянии слабости»: эпоха Великих реформ, внутренне противоречивых и не только не завершенных, но стремительно остановленных контрреформами; эпоха кризиса самодержавия, начавшаяся

событиями 1905–1907 годов и породившая в образовании реформу графа Игнатьева, обещавшую стать самой демократичной; краткий, но яркий период педагогического творчества первых послереволюционных лет — творчества тех самых педагогов, которые как раз и должны были стать реальными деятелями несостоявшейся «игнатьевской реформы». Почему эта свобода творчества оказалась возможной? Потому что советское государство было еще слабым, и как только оно окрепло, так сразу стало искать те политические решения, которые лучше всего обеспечили бы превращение системы образования в машину идеологической индоктринации. И, как мы знаем, ничего лучше, чем гимназия прусского образца времен Александра III найдено не было, как сейчас не находится ничего лучше той советской школы.

И вот тут — самый интересный момент. Если периоды «слабого государства» в образовании столь плодотворны, то не следует ли государству самому «потесниться» и пустить в образовательное пространство, в образовательную политику другие силы — в первую очередь те, которые не просто «защищают» или «выражают» чьи-то «образовательные интересы», а сами, непосредственно, в личном качестве их «производят»? Важно специально подчеркнуть, что речь идет отнюдь не только о деятелях образования — «педагогах-новаторах» и «ученых-новаторах», но о деятелях культуры в самой полномасштабной трактовке понятия «культура». Мы — общество — словно забыли, что образование — это далеко не только «школьное ведомство», но важнейшая часть Культуры, и что озаботиться делами школьного образования должны все, кому дорого дальнейшее существование и воспроизведение общества как общества культурного.

В этом отношении Четвертая образовательная реформа интересна тем, что была единственной

в отечественной истории, вызвавшей к себе реальный общественно-культурный интерес. Старшее поколение отлично помнит, как, без преувеличения, десятки миллионов зрителей приникали к экранам телевизоров, когда в программах значились выступления педагогов-новаторов или «Контрольная для взрослых», в течение десятка лет финансировавшаяся «Логовазом» Б. Березовского. Герои этих передач становились «героями времени», школа и школьное детство вдруг оказались в социокультурном фокусе, что было вполне закономерно для точки смены государственно-политической парадигмы. Это был своего рода «момент истины». Инициатива, пусть на исторический миг, была перехвачена Культурой в лице — кто бы мог подумать?! — общего образования, и общество впервые столкнулось с образованием лицом к лицу. И – не выдержало детского взгляда, оказалось не готовым, не способным ответить взаимностью. Именно поэтому из его недр вырвался стон: «Государство, вернись в образование!»

Четвертая образовательная реформа осуществлялась в экстраординарных политических и экономических обстоятельствах. Для многих тысяч работников образования и системы в целом это был период в полном смысле слова физического выживания на фоне хронических задержек заработной платы, ветшания школьных зданий и оборудования, старения педагогического контингента вследствие отказа прихода в школу молодых специалистов и т. д. И преодоление этой полосы оказалось возможным прежде всего именно благодаря самоотверженному труду учителей, их профессиональному и гражданскому энтузиазму. Сегодня это кажется парадоксальным, но именно на те годы приходится наивысший подъем инициативного педагогического творчества, ознаменованного возникновением

сотен инновационных образовательных площадок. Это было настолько мощное движение, что федеральные министры образования в течение более чем десятилетия были фактически вынуждены признавать его роль в качестве самостоятельного партнера внутри «своей» государственной системы образования: по представлению Института проблем образовательной политики «Эврика» им присваивался статус «Федеральная экспериментальная, позже — инновационная, площадка Министерства образования Российской Федерации». В 2010 году эта «инициативная вольница» завершилась: проблематика «инициатив» и их исполнители стали определяться самим ведомством.

Пятая образовательная реформа неизбежна. Она будет не прямым продолжением четвертой, а ее осуществлением на новом историческом этапе. Это будет реформа глубочайшей демократизации всей образовательной системы России, нового осмысления ее оснований — не только политических и технологических, но прежде всего культурно-гуманитарных.

По сути дела, деятелям Пятой образовательной реформы придется исходить из тех же десяти базовых принципов, что и их предшественникам. Пять из этих принципов определяют главные оси и движущие силы выхода образования на парадигму гражданского общества, обеспечат «внешние», институциональные, социально-педагогические условия нормального развития образовательной системы: демократизацию образования; его плюрализм, многоукладность и вариативность; его народность и национальный характер; регионализацию образовательной системы; открытость образования. Другие пять принципов заложат фундамент и включат механизмы выхода на новую педагогическую парадигму, обеспечивая «внутренние», собственно

педагогические условия полноценной жизнедеятельности образовательной системы: гуманизацию образования, его гуманитаризацию и дифференциацию, развивающий, деятельностный характер образования и его непрерывность.

Но им потребуется заново осмыслить историко-философскую концепцию современной им России, не допустить возникновения информационного вакуума вокруг существа проводимой реформы и вести очень серьезную целенаправленную работу по формированию ее социальной и социокультурной базы.

Международное сотрудничество в новой России как ресурс развития образования

Первые шаги

В начале несколько слов об истории моего появления в Министерстве образования. Она имеет отношение к делу. К нам во ВНИК¹ приехала делегация международной организации ИМТЕК². Они слышали про нас, знали о том, что ВНИК заявил новую концепцию развития образования в РФ, и хотели бы сотрудничать. Однако разговор не клеился, во многом из-за переводчицы, которая совершенно не вникала в смысл сказанного, но упивалась удачными, как ей казалось, фразеологизмами, которые она вставляла в свою речь к месту и не к месту. Стороны явно не понимали друг друга и, чтобы облегчить коммуникацию, я стала понемножку «дополнять» ее перевод. Дело быстро стронулось с мертвой точки. Партнерам (Пер Далин и др.) стало понятнее, какие изменения мы хотели бы увидеть в системе образования, и в завершение они предложили на следующий день подготовить мини-презентации проектов, которые мы бы хотели реализовать, возможно, и с их помощью.

¹ ВНИК «Школа» — Временный научно-исследовательский коллектив, созданный в 1988 году по распоряжению Госкомобра СССР для разработки концепции содержания среднего образования.

² ИМТЕК — Международная организация, объединяющая ученых и практиков разных стран, стремящихся к кардинальным изменениям в области образования, директором которой был Пер Далин, — International Movement Towards Educational Change (IMTEC).

Надо сказать, что слово «проект» тогда ассоциировалось с конструкцией новых зданий, но никак не с преобразованиями в образовании. Поэтому мои коллеги за вечер написали прекрасные тексты, описывающие идеологию будущих преобразований, но в них не было ни слова о предполагаемых результатах и о задачах, с помощью которых они этих результатов хотели добиться. Меня попросили эти тексты перевести, что я и сделала, решив на всякий случай добавить еще один, свой проект, который звучал бы более конкретно. Это был единственный проект, который заинтересовал наших зарубежных коллег, прежде всего нидерландского представителя ИМ-ТЕК Т. Ван ден Меера. Так появился первый российско-голландский проект «Метрополис», посвященный диверсификации сети школ в большом городе сообразно потребностям разных групп населения [1]. Мы объединили в пары школы Амстердама и Москвы, и московские школы начали изучать опыт голландских коллег, разрабатывая собственные модели. Скромный проект, но я недавно убедилась, что он жив до сих пор, и школы (не все, правда) продолжают сотрудничать.

После такого успеха я стала советником Э. Д. Днепрова, который в 1990 году стал министром образования.

Проблема перевода оставалась ключевой на протяжении всей международной деятельности 90-х и не потеряла актуальности до сих пор. В советское время хорошим переводчиком считался тот, кто даже если чего-то не понял или недослышал, продолжал бойко говорить что угодно, но не останавливался и не переспрашивал. Понятно, что в силу ограниченности контактов им чаще всего приходилось переводить речи партийных чиновников, которые все равно почти никто не слушал,

поэтому такие вольности прощались. Но как только контакты стали содержательными, оказалось, что переводчиков-смысловиков у нас единицы, особенно тех, кто разбирается в сути проблем той или иной отрасли. Это заметили и наши партнеры, поэтому уже в начале 90-х США организовали программы подготовки переводчиков для стран СНГ. Благодаря им и их каскаду силами российских тренеров, в российском образовании появилось несколько высококлассных переводчиков, но их хронически не хватало.

Новая политика международного сотрудничества

В 1991 году — а именно 19 августа, в самый разгар путча — я была назначена руководителем Главного управления международного сотрудничества Министерства образования РФ. Когда начала знакомиться с коллективом управления, обнаружила, что в нем почти нет людей, мало-мальски сносно владеющих языками, а денег в стране уже не было и переводчиков нанимать было накладно. К счастью, оказалось, что двое из сотрудников владеют французским, один английским и один португальским. Пришлось избавляться от балласта и доукомплектовывать управление людьми, которые могли общаться на языке, а в случае необходимости и переводить. Отступая в сторону, скажу, что в 1997 году, после того как Министерство образования объединили с Госкомитетом по высшему образованию, число таких людей в Управлении международного сотрудничества резко поредело, а потом даже руководители управления перестали владеть каким-либо языком, кроме русского.

Российской Федерации, как части СССР, тогда не полагалось сотрудничать с целыми странами, только с их регионами. Так, постоянным партнером МОРФ была на тот момент одна из земель ФРГ «Северный Рейн-Вестфалия». Сотрудничество состояло в обмене группами школьников, из которых большинство имело фамилии, подозрительно похожие на фамилии сотрудников Министерства. Тут навести порядок оказалось сложнее. Количество школьников с каждой стороны было ограниченным, и коллеги искренне не понимали, зачем искать и выбирать кандидатов, когда у всех есть собственные вполне подготовленные дети. Но ветер перемен дул, и изменения назрели.

Когда МОРФ унаследовал функции Госкомобра СССР, обнаружилось, что и на этом уровне все протоколы о сотрудничестве состояли из набора деклараций и двух-трех статей об обменах. Горбачеву ставили в особую заслугу то, что он подписал договор с Америкой об обмене тысячей школьников [2]. Но зачем были нужны такие обмены, какие результаты ожидались от них и как они должны были происходить, было неясно. До сих пор помню одну из своих первых встреч с сотрудниками главка, когда я пыталась объяснить, что отныне наша деятельность будет осуществляться на проектной основе. Никто не понимал, откуда возьмутся эти проекты. Но уже в сентябре 1991 мы провели первую международную конференцию по сотрудничеству в области образования, на которую приехали представители Нидерландов, Бельгии, Норвегии, Финляндии, Великобритании, США, Канады, Австралии. И уже к концу двухнедельной, самой длинной в истории российского образования, конференции, благодаря экспресс-тренингу Дейла Манна, профессора из университета Колумбия, у нас появилось около

двадцати международных проектов, описанных в проектной логике и готовых к исполнению.

Уже в 1994 году на коллегии Министерства мы докладывали о результатах международной деятельности, которые, помимо содержательного вклада, позволили привлечь в систему образования около 200 млн. долларов, что было почти равно всему, тогда очень скудному российскому бюджету образования (154.5 млрд. руб. при курсе рубля к доллару 125 руб.). Именно международные проекты впервые позволили говорить о компетентностном подходе в образовании, о стандарте результата, а не содержания на входе, о школьных управляющих советах, о новом рынке разнообразных школьных учебников и другой учебной продукции, о новых подходах к школьным экзаменам, о новой языковой политике и новом поколении учителей иностранного языка, о новых подходах к оценке качества образования и др.

Что мешало проектированию? Нехватка лидеров, способных на деле реализовать все задачи проекта и описать его результаты для последующего тиражирования. До наших дней описания многих проектов и их результатов не сохранились. Довлел советский подход: о замысле пятилетки говорить подробно, а о результатах, как правило, умалчивать. Мы ошибочно принимаем планируемые цифры преобразований за реальные их результаты, а разница здесь очень значительная. Вообще, механизм масштабирования проектов не был продуман и создан. Были стратегические группы министерства, которые давали зеленый свет проектным замыслам, но не было ни одной, которая обсуждала бы способы распространения успешного опыта. Эта проблема, впрочем, существует во всем мировом сообществе [3].

Открытость, как один из десяти принципов образовательной реформы

В концепции развития российского образования были заявлены десять принципов его развития, десять содержательных приоритетов [4]. Одним из них был принцип открытости образования. Предполагалось несколько аспектов реализации этого принципа:

1) Открыть школы для родителей и окружающего сообщества, сделать наблюдаемыми и процесс, и результаты работы коллектива школы.

2) Преодолеть длившуюся годами изоляцию российского образования от мирового сообщества. В СССР не было попыток обмена опытом и изучения достижений педагогики в других странах. В отсутствие сопоставительных исследований было легко выдавать достижения советских школьников за выдающиеся, что и делалось. Утверждали, что советское образование было лучшим в мире, но на чем основывалось такое суждение, никто не интересовался. Обычно аргументация сводилась к тому, что российские школьники часто побеждают на международных олимпиадах по математике, хотя понятно, что эти достижения принадлежат очень небольшому количеству школьников, в то время как уровень знаний среднего школьника просто никто не изучал. Уже в 1995 году появилось первое сопоставительное исследование TIMMS, которое показало, что российские школьники достаточно успешно осваивают программы математического и естественно-научного образования. Россия тогда вошла в первую десятку стран мира, участвовавших в этом исследовании [5]. А вот в 2000 году прошло исследование PISA, которое, к сожалению, показало, что российские школьники не умеют

применять полученные в школе знания в ситуациях, близких к реальным, и агрегировать знания, полученные в ходе изучения разных предметов. Российские педагоги испытали настоящий PISA-шок и долгое время не могли свыкнуться с этой информацией, а результаты продолжали ухудшаться еще полтора десятилетия [6].

3) Даже в конце 90-х — начале 2000-х количество учителей, побывавших в школах других стран, было ничтожным. Судя по данным исследования TALIS2008, их было не больше 2–3%, в то время как в других европейских и азиатских странах речь шла о нескольких десятках процентов [7]. В ряде стран даже существует норматив, согласно которому каждый учитель должен хотя бы раз побывать в школе другой страны. Цифры обмена учащимися средних школ тоже были очень скромными: в качестве примеров изменений долгое время приводили данные соглашения с США, которое подписал М. С. Горбачев. Согласно этому документу, предполагалось давать возможность побывать в школах США 1000 российских школьников в год. Впрочем эта цифра не давала представления о реальном количестве обменов. Когда я просматривала списки групп, выезжавших за рубеж по этому соглашению, они пестрели, как я уже писала, знакомыми фамилиями сотрудников Министерства, причем эти фамилии часто повторялись из списка в список. После того как политика Министерства образования изменилась, количество школьных обменов резко возросло. Уже сотни школ обрели возможность направлять группы детей в сопровождении учителей по обмену в разные страны. Только в рамках российско-нидерландского проекта «Метрополис» 12 школ провели целую серию обменов, но что даже более важно, освоили некоторые, до сих пор неизвестные в России,

стратегии обучения — индивидуальное обучение по Дальтон-плану, приемы работы с мигрантами, не говорящими на языке обучения, Монтессори-педагогика и др. Появилось много разнообразных программ обмена, которые предполагали совместную проектную деятельность. Это такие российско-американские программы, как NASSP, Youth for understanding, KidNet, Globe [8]. Последние две предполагали совместную экологическую деятельность и даже попытки бороться с причинами глобального потепления.

Были, правда, и забавные случаи. Так, в одной из программ школы, претендовавшие на участие в обменах должны были продемонстрировать стремление участвовать в демократических инициативах. Но поскольку заявки отбирали пожилые волонтеры, не вникавшие в суть заявки, а ориентировавшиеся по ключевым словам, то поддержку получила заявка, по которой участники должны были обмениваться блюдами национальной кухни, так как «это способствует взаимопониманию».

Но самой масштабной была программа Freedom Support Act (Акт в поддержку свободы), инициированная сенатором от Демократической партии Биллом Брэдли, бывшим баскетболистом, олимпийским чемпионом 1964 года, неутомимым борцом с бедностью и просто неисправимым романтиком. В разработке этой программы по приглашению Брэдли мне довелось принять скромное участие. Биллу Брэдли удалось убедить Конгресс в том, что «лучший способ добиться длительного мира и взаимопонимания между США и Евразией — предоставить молодежи возможность узнать о демократии из первых рук, через свой собственный опыт». В свою очередь, стипендиаты программы — «юные посланники» — научат американцев лучше понимать людей и культуру

их родной страны» [9]. В рамках программы предполагалось, что ежегодно до 1000 российских школьников проведут целый год в американских школах, будут жить в семьях, но через год должны будут обязательно вернуться домой. Более того, участникам программы был запрещен въезд в США еще два года после окончания программы. Принципы программы, которая получила название FLEX (Future Leaders Exchange), были такими: участвуют все желающие старшеклассники (если у них нет родственников в США), минимальный возраст — 14 лет. Претенденты должны были свободно говорить на английском языке и написать короткое письмо, в котором выразить желание познакомиться с культурой США. Госдепартамент США оплачивал все расходы, включая стоимость авиабилетов и карманные расходы ребят. В последние годы работы программы часть расходов стали оплачивать родители детей, что, конечно же, повлияло на доступность участия в программе, а в 2014 году она была остановлена по требованию российских властей. За время действия программы в США провели год более 22 000 школьников из России и стран СНГ. Школьников отбирали по строгим правилам и многоуровневой процедуре, и проникнуть в эту программу «по блату» было невозможно. Мне кажется, что эта особенность отбора была очень важной — люди убеждались, что добиться справедливости в рамках любого конкурса возможно и реально. Горжусь тем, что удалось дополнить эту программу программой стажировки российских учителей в американских школах. Сенатор Брэдли охотно принял это дополнение, понимая, что если учителя будут лишены возможностей, предоставленных детям, то у детей могут возникнуть дополнительные трудности при возвращении. Однако широкого распространения эта программа

не получила: уровень владения языком у учителей был намного хуже, чем у детей, и в программу попадали только учителя английского языка, что не соответствовало замыслу. А ведь действительно, по возвращению многие дети сталкивались с большими проблемами. Несмотря на распоряжение Министерства образования РФ о том, что год учебы в США может засчитываться как полноценный год учебы на родине, многие школы все равно оставляли таких ребят на второй год под предлогом того, что они «не прошли необходимую программу». Было очень обидно, тем более что большинство училось и в российских, и в американских школах на отлично.

Еще одна сложность возникла на американской стороне. Дети распределялись по семьям в произвольном порядке и иногда либо попадали в очень религиозную семью, например, мормонов, которые во что бы то ни стало хотели обратить гостя в свою веру, либо городской подросток оказывался в семье фермеров, где от него ожидали полноценной помощи по хозяйству, которую он оказать не умел. Поэтому на третьем году существования программы мы направили в Вашингтон своего представителя, который мог бы вмешиваться в ситуацию, если права ребенка были нарушены. В дальнейшем эту функцию взяли на себя русскоязычные представители организации АСПРЯЛ/ACCELS. Во многих странах СНГ программа действует до сих пор. С самого начала программы с детскими обменами существовал полный паритет. По Акту в защиту свободы на год в США выезжало то количество школьников из каждой страны, которое было пропорционально их общему количеству. Проблем не возникало, кроме одного случая. Несмотря на полностью прозрачную систему отбора в Туркменистане из года в год окончательный состав оказывался мужского пола. При этом принципы не были

нарушены, просто руководство страны уменьшало состав делегации, исключая из нее всех девочек под предлогом того, что они «нужнее на родине». Представители США просили нас как-то посодействовать гендерному равенству, но к этому времени Туркменистан уже стал полностью закрытой страной.

4) Открытость предполагала и еще одну важную составляющую: уход от единообразия, открытость разным, хорошо себя зарекомендовавшим в других странах педагогическим подходам. Если в СССР после прихода И. В. Сталина к власти не допускалось никакой инаковости, никакого зарубежного влияния, и великие ученые, такие как Джон Дьюи, в конце 1920-х годов навсегда покинули Россию, то впоследствии все альтернативные подходы в образовании имели исключительно российские корни. Но даже в этом случае широкого распространения они не получали: газеты и журналы охотно описывали опыт Макаренко или Сухомлинского, но эти подходы оставались достоянием одной-двух школ. Более счастливая судьба была у школ развивающего обучения — здесь речь шла уже о десятках школ, и даже о двух вариантах реализации подхода: о школах, работающих по модели Л. В. Занкова, и школах В. В. Давыдова. Но реального масштабирования и тут достичь не удалось, ведь для работы по этой системе требовалась качественная и всесторонняя подготовка педагогов.

Благодаря провозглашенному принципу открытости уже в 1993 году в Российской Федерации появились детские сады и школы таких признанных гуру педагогики, как Мария Монтессори, Шарль Френе и Рудольф Штайнер, школы глобального образования, школы международного бакалавриата, большое количество авторских школ, которые также использовали элементы систем, зародившихся

за пределами России. Так, осмелюсь предположить, школа А. Н. Тубельского во многом руководствовалась принципами великого польского педагога Януша Корчака, а школа «Универс» в Красноярске вообще пыталась совместить несколько педагогических подходов в рамках одного учебного заведения [10].

Это движение набирало силу, хотя на первых порах испытывало много трудностей. С одной стороны, не хватало коучей, которые могли бы обучать целые команды работе в условиях новых подходов. Западные специалисты охотно приезжали в Россию, но грантовые фонды, их поддерживающие, развивались медленнее, чем требовалось. Особенно сложно обстояло дело с аккредитацией новых учебных программ: аккредитующие организации базировались за рубежом, и у школ часто не находилось нужных ресурсов в валюте. Особенно сильно эта проблема затронула школы международного бакалавриата, где для вхождения в сеть требовался взнос порядка 60 тыс. долларов, что для большинства школ было неподъемно. Однако постепенно аккредитованных школ становилось больше, и некоторые из них получили право стать аккредитационными агентствами. Сейчас в России, по данным 2021 года, 21 школа и 21 детский сад работают по модели Вальдорфской педагогики Штайнера, а по модели Марии Монтессори работают более 500 детских садов и более 100 школ. 50 российских школ аккредитованы по программам международного бакалавриата, и еще примерно столько же работают по программам без аккредитации. Возникла ассоциация монтессорийских школ России, которая входит в состав международной ассоциации школ Марии Монтессори со штаб-квартирой в Амстердаме. Последователи Штайнера тоже создали ассоциацию вальдорфских школ, но это чисто российская организация.

Сотрудничество со странами СНГ

К 1991 году все бывшие республики, входившие в состав СССР, приобрели статус суверенных государств, и у Управления международного сотрудничества, которое я возглавляла, сразу возникла дилемма: должны ли мы уделять одинаковое внимание нашим новым партнёрам из развитых стран мира и нашим коллегам из вновь образованных государств, и должны ли мы в нашем взаимодействии руководствоваться одинаковыми принципами и подходами. Очень скоро стало очевидно, что в одном случае нам предстоит изучать и осваивать новые техники и подходы в образовании, которые дают высокие результаты в странах-лидерах, а в другом — сохранять добрососедские отношения и дух сотрудничества, поскольку нашим коллегам из стран СНГ предстоит решать сходные с нашими задачи. Обе цели крайне важны, но реализовать их в рамках одного управления сложно. Поэтому мы решили разделить управление на два и передать менеджмент в области сотрудничества со странами СНГ одному из наших коллег — В. Г. Кехвоянцу. Он сам был уроженцем одной из советских республик и точнее мог оценить потребности и перспективы сотрудничества. Честно признаюсь, я была плохо подготовлена к решению задач сотрудничества со странами ближнего зарубежья, как их стали называть. Если бы у меня уже был опыт работы в Британском Совете, мне было бы намного легче. Ведь главная задача, которую надо было решить, — это сохранение Содружества Независимых Государств без навязчивых попыток доминирования, на ниве диалога культур — нашей общей культуры СССР, унаследованной всеми странами, и уникальных культур каждой из стран. В 1992 году главами правительств были подписаны

соглашения о сотрудничестве в области образования, подготовки научных и научно-педагогических кадров и нострификации документов об их квалификации. В целях реализации этих соглашений были проведены две конференции министров образования государств СНГ, создана Международная ассоциация государственных органов аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации [11]. Важно было сохранить русский язык, как язык теперь уже межнационального общения, не навязывая его, а просто создавая условия для его качественного освоения по модели центров Британского совета, развивающих изучение английского языка.

Надо сказать, что наши западные партнеры из стран дальнего зарубежья всячески подталкивали нас к такому взаимодействию с соседями. Они организовывали серии совместных стажировок для всех государств СНГ. Поначалу были совместные проекты и со странами Прибалтики, к этому очень стремился ИМТЕК и скандинавские страны, но скоро стало понятно, что представители Литвы, Латвии и Эстонии хотели бы воздержаться от плотных контактов со страной, которая в недавнем прошлом воспринималась как оккупант. Поэтому в основном мы отправлялись в разные поездки с партнерами из СНГ. Мне особо запомнилась поездка в США, куда пригласили министров образования всех стран, и каждый из них должен был взять с собой переводчика на родной язык. Поездка была очень сложной, возможно, потому, что сразу была нарушена паритетность: из России были приглашены и министр образования Э. Д. Днепрова, и руководитель Госкомитета по высшему образованию В. Г. Кинелев, и глава Комитета по науке и образованию Верховного совета РФ В. П. Шорин. У каждого из них были свои

помощники и переводчики. К тому же три начальника находились в жестком конфликте друг с другом, и это невозможно было не заметить. Особенно отличался В. П. Шорин. Содержание программы визита было запутанным — были очень важные встречи во Всемирном банке и Институте «Открытое общество», но они перемежались встречами с представителями компаний, заинтересованных в экспорте своих товаров, часто не имевших отношения к образованию и науке. И внимание в основном уделялось российской делегации, что было несправедливо. Другая стажировка в Японии организовывалась всего для двух стран — России и Украины, но российская делегация возглавлялась министром образования Е. В. Ткаченко, а украинская — представителем одного из муниципалитетов, что тоже привело к диспропорции внимания. Впрочем Евгений Викторович вел себя с коллегами корректно и давал им возможность обсуждать собственные приоритеты.

Наше общение с представителями министерств стран СНГ чаще всего происходило по линии совместного решения общих вопросов, таких, например, как оценка качества образования и тестирование. Мы часто приглашали представителей органов, курирующих эти вопросы, на обсуждение новых разработок. Чаще всего эти встречи проходили при посредничестве Всемирного Банка, как мне кажется, российская сторона активно интересовалась мнением коллег, это был настоящий равноправный диалог, и свидетельством этому стал тот факт, что до сих пор диалог на эту тему успешно развивается на базе международной ассоциации ЕАОКО. Не могу не выразить особую благодарность А. Забуленису, который охотно консультировал коллег из разных стран, дискутировал с ними и создавал для них пособия по оценке качества

образования, или Лилии Гриневич — постоянному участнику диалога о преимуществах той или иной системы тестирования.

Вторая тема наших встреч — это общая история и история стран-участниц диалога. Тут круг участников был даже шире — к диалогу подключились представители так называемых стран соцлагеря, которые бдительно следили за тем, чтобы в российских учебных пособиях история их страны была представлена в соответствии с трактовкой, принятой в их стране. Однажды атташе по культуре Республики Северная Корея даже вручил мне ноту протеста в связи с тем, что один из сотрудников МОРФ в своей статье «тенденциозно отразил историю войны Северной и Южной Кореи 1950–53 года».

Конфликт учебников истории существовал и в советское время [12], а в начале 90-х принял очень острый характер. Российская сторона настаивала на том, что Российское государство принесло много пользы присоединенным народам и народам стран-партнеров, а представители этих народов приводили примеры жестких мер по отношению к жителям этих территорий и игнорирования их культуры. С обеих сторон были передержки, но все-таки диалог продолжался.

Сложная проблема возникла в связи с тем, что еще один из десяти принципов образовательной реформы — «Народность и национальный характер образования», был истолкован как призыв к созданию школ на сугубо этнической основе, в которых в обязательном порядке изучался язык этноса, а в редких случаях на этом языке даже велось преподавание. Создание таких школ часто приводило к еще большей разобщенности ребят из разных культур. Особенно опасно это было там, где национальные конфликты были особенно острыми, — на

Кавказе, в ряде приграничных районов. На самом деле этот принцип означал принципиально иное: «Школа неотрывна от национальной почвы. Но она не замкнута только в ней. Она формирует и хранит национальную культуру, переплавляя два встречных потока — обогащение национального общечеловеческим и общечеловеческого национальным» [13]. Сработал привычный стереотип советского паспорта, где национальность на самом деле обозначала этническую принадлежность, а не принадлежность к большой нации. Впрочем, формулировка этого принципа действительно допускала ложную трактовку: вместо термина «русский» автор, вслед за Ушинским, употреблял термин «русский», поэтому могло создаться впечатление, что он ратует за доминирование исключительно русской культуры, а не за мозаику всех культур граждан Российской Федерации. Представители малых этносов стали чувствовать себя под угрозой и начали создавать собственные школы на территории РФ. К счастью, со временем это стремление к обособленности изжило себя.

Приведу здесь забавный случай: как-то в МОРФ пришло письмо из соседней страны, написанное почему-то на английском языке, видимо, чтобы подчеркнуть, что общение на русском языке для них более неприемлемо. Посоветовавшись, мы мобилизовали знание языка этой страны и ответили на этом языке. Следующее письмо пришло уже на русском, и мы некоторое время, к обоюдному удовольствию, так и обменивались посланиями на языках друг друга.

Очень жалею о том, что в начале 90-х наши контакты со странами бывшего социалистического лагеря практически сошли на нет. Ведь именно в это время эти страны искали и находили ответы на вопросы, волнующие нас всех. Почти не развивались контакты с Польшей, а ведь ей удалось совершить рывок

и войти в число самых успешных стран по данным исследования PISA (10–11 место и результаты выше средних по ОЭСР), и непрерывно наращивать результаты, в то время как результаты России не росли и даже снижались [14]. Мы старались приглашать польских коллег на наши конференции, но в основном узнавали об их инновациях опосредовано, через западноевропейских коллег. Особенно продуктивными оказались действия польских руководителей образования по развитию преподавательского корпуса, языковой политики, кадровой политики, оснащению педагогов Польши новыми приемами и мониторингу их эффективности и компетентности.

Удачнее сложились отношения с еще одной страной-лидером — Словенией. После выхода из состава Югославии словенские педагоги начали перестраивать всю систему образования по новым лекалам, и уже в первых раундах сопоставительных исследований продемонстрировали результаты выше средних по ОЭСР, в то время как России до сих пор не удается добиться сопоставимых результатов. И министр образования Словении (тогда Славко Габор), и его ближайшие советники (Павел Згага и др.) охотно печатались в российских журналах, даже входили в состав редколлегий и участвовали в дискуссиях, посвященных развитию образования [15].

Первые шаги в проектной деятельности

Главным содержанием работы Управления международного сотрудничества МОРФ в начале 90-х стали совместные проекты и проектная деятельность. Для нас это была сложная перестройка. Большинство опытных сотрудников Министерства искренне недоумевали, почему руководство не устраивают

привычные рамки: отчеты на коллегиях Министерства о том, сколько школьников и сотрудников системы образования посетили школы стран-партнёров и сколько соглашений о сотрудничестве было подписано. Однако заявленные приоритеты развития образования были настолько значимыми и масштабными, что собственных ресурсов для их реализации было явно недостаточно. Бюджет образования в условиях галопирующей инфляции и девальвации рубля уже не справлялся даже с выплатами зарплат, в планировании довлели стереотипы советской плановой экономики, главной для многих была постановка задач, а о способах их реализации задумываться было не принято: ведь в советские времена обществу предъявляли только цифры будущих достижений, а о достижениях реальных предпочитали умалчивать. Нужно было искать новых партнеров и новые источники финансирования.

На начальном этапе работы Министерства образования суверенной России на помощь пришли представители развитых стран Европы, США, Канады и Австралии. Наше партнерство с международной организацией ИМТЕК разбудило интерес специалистов, в ней работающих, к поиску решений, необходимых для достижения заявленных приоритетов. Уже в 1991 году, еще до августовского путча, руководитель ИМТЕК норвежец Пер Далин предложил провести в России образовательную конференцию [16], на которой предлагал обсудить возможности разных стран в организации поддержки российских начинаний. Решили провести ее в начале сентября в Сочи. И тут случился путч, который едва не сорвал наши планы. Впервые в жизни я почувствовала себя не за привычным железным занавесом. В Министерство, где я только что заняла пост начальника Главного Управления международного

сотрудничества, стали приходиться звонки зарубежных коллег. Волновались, спрашивали, сдавать ли билеты, и мы на свой страх и риск просили их подождать несколько дней. Но главное, они нам рассказывали о том, что происходит в Москве. Интернета еще не существовало, а по телевизору, как известно, шло бесконечное Лебединое озеро, и о том, что по улице Горького идет шествие с огромным флагом России, мы узнали от Кристины, помощницы Пера Далина. Она же рассказывала нам о том, откуда в Москву заходят танки, и о призыве Ельцина бойкотировать правительство ГКЧП — все эти новости транслировались норвежским телевидением, а нас держали в неведении. О шествии, впрочем, нам уже было известно — наш министр побывал в Белом доме, где тогда заседало правительство России. Наше Министерство сделало все, что было в его силах, чтобы противостоять путчу: печатались листовки, сотрудники выехали в ближние области, чтобы разъяснять ситуацию, из окна Министерства велась трансляция новостей, которые удавалось перехватить в эфире, а многие, и я в том числе, уже стояли в оцеплении вокруг Белого дома. Благодаря бесперебойной связи наше сопротивление стало известно партнерам из ИМТЕК. Никто билеты не сдал, и через две недели мы уже встречали в Сочи делегации двенадцати стран: Нидерландов, Бельгии, Великобритании, Франции, Норвегии, Финляндии, Дании, Канады, США, Австралии и Италии. Всего приехало 59 делегатов, стремящихся наметить планы сотрудничества. На этой конференции не было ритуальных речей, все было максимально конкретно. Сначала наш министр Э. Д. Днепрова обозначил наши приоритеты, потом представители каждой из стран предлагали совместную деятельность по их реализации. К Днепрову выстроилась целая очередь. Все хотели

получить поддержку их предложений из его уст. Но этим общение не ограничивалось. С российской стороны в конференции приняли участие несколько руководителей региональных и муниципальных систем образования, активно включились в обсуждение представители НКО «Эврика», «Учительской газеты», авторских и обычных школ. Поэтому сотрудничество сразу оказалось многоуровневым: на уровне Федерации были составлены планы сотрудничества с Нидерландами, фламандским правительством Бельгии и несколькими университетами, а также НКО США. Все они впоследствии были реализованы. Вот только некоторые из них:

- Проект создания сети фермерских школ Деметра (Нидерланды);
- Проект Школа лидерства для 100 директоров российских школ (США);
- Проект Анализ и разработка нового образовательного законодательства в Российской Федерации (Бельгия);
- Проект развития учебных планов и программ (Нидерланды);
- Проект создания ПМС центров для детей со специальными потребностями (Бельгия);
- Проект сексуального образования для школьников (Бельгия);
- Проект создания сети школ глобального образования (США, Флорида);
- Проект «Гражданское образование» (Великобритания);
- Проект «Проектируем школу вместе с учителями и учениками» (Канада);
- Проект «Демократизация уклада школ» (Австралия);

- Проект «Образовательные стандарты и оценивание» (Нидерланды);
- Проект «Партнерство педагогических факультетов и мастерство учителя» (США, Чикаго);
- Проект «Дети без родителей» (Франция).

Всего тогда согласовали 23 проекта и проектных направления. Администрация Сочи и представители других российских городов и регионов, участвовавших в конференции, тоже взяли на себя ответственность за реализацию нескольких начинаний. Иногда желание поучаствовать перевешивало доводы здравого смысла. Помню заметку в одной из газет, которую написал тогда учитель школы «Универс» Сергей Курганов. Он выразил свое недоумение по поводу того, что одним из проектов, поддержанных на региональном уровне, стал американский проект по обучению чтению в начальной школе, хотя (и позже исследование PIRLS это доказало) задача обучения чтению в российской школе решалась гораздо успешнее, чем в школах США. Проект развалился, не начавшись, потому что, как оказалось, авторов главным образом привлекала возможность получить финансирование от одной из арабских стран, которая хотела обучать своих педагогов в России. Но таких курьезных случаев было немного.

Появились проекты, которые с обеих сторон курировали НКО. Так, «Эврика», которую возглавлял А. Адамский, приобщила к своему каталогу авторских школ знаменитую британскую школу Саммерхилл, наиболее последовательно воплощавшую идею *child-centeredness*¹.

Надо сказать, что многие идеи, которыми делились участники сочинской конференции, были для России новыми и непривычными. Поэтому проекты на их основе возникли не сразу, а только через

¹ Ориентированность на ребенка (*англ.*). — Прим. Ред.

насколько лет после начала сотрудничества. Так, с трудом приживалась идея инклюзии. Отчасти потому, что в России существовал уникальный опыт специального образования в случаях множественных отклонений в развитии, например, существовала школа в Загорске (сейчас Сергиевом Посаде) для слепоглухонемых детей, опыт которой изучали в разных странах мира. Но главным образом из-за того, что к идее ребенка с особыми потребностями в обычном классе не были готовы ни школы с их инфраструктурой, ни учителя, несведущие в вопросах специального образования.

Очень мешал язык, которым пользовались наши педагоги, и который был неприемлем для большинства западных коллег: дефектология, умственная отсталость, имбецил — на все эти термины в большинстве развитых стран существовало жесткое табу. Они были признаками уже устаревшего медицинского подхода к инклюзии в его худших проявлениях.

Мы не раз сталкивались с проблемой терминологии, и это сильно мешало взаимопониманию. Даже в преподавании иностранных языков у нас существовала собственная терминология, которая была непонятна зарубежным коллегам, но отказаться от нее или сблизить понятийный аппарат российские ученые были не готовы.

Сложно приживалась идея образовательных стандартов, и особенно идея внешнего стандартизированного тестирования, как способа оценки образовательных результатов. Время этих проектов настало только через десятилетие, и здесь многие страны бывшего социалистического лагеря нас сильно опередили, а те, кто отстал, отстали и по показателям образовательных результатов [17].

Сопrotивление встретила идея сексуального образования молодежи. Несмотря на то, что курс

доказал свою эффективность в целом ряде стран в предотвращении ранней беременности и борьбе со СПИДом, она была воспринята ревнителями нравственности как пропаганда разнузданного образа жизни. Перед зданием, где обсуждался проект, выстроились пикеты возмущенных родителей, которые знали о содержании проекта только из рассказов его противников. В результате было решено не вводить специального курса — учителей, способных его вести все равно было недостаточно. Ограничились тем, что предложили часть содержания включить в курсы других дисциплин — биологии, обществоведения и др. Этого тоже не произошло. Сейчас этот курс предлагают онлайн и очно в качестве дополнительного образования, а Федерация психологов продолжает настаивать на его изучении в школе [18].

В связи с появлением новых направлений деятельности Управления международного сотрудничества возникли проблемы качественной организации работы. Раньше в Министерстве образования РФ отдельные сотрудники отвечали за контакты с отдельными странами, точнее с регионами стран. Часто куратор того или иного соглашения не говорил на языке страны, и это сильно мешало взаимопониманию. Когда количество сотрудников, владеющих иностранными языками, удалось увеличить, возникла еще одна проблема: появились целые направления сотрудничества, которые требовали понимания сути проблем, которые приходилось решать. Было очень сложно, например, работать с коллегами из других подразделений Министерства, не разобравшись в том, что именно предлагать зарубежным партнерам, какого рода решения будут оптимальными для российского образования, да и путаница в терминологии мешала. Поэтому было решено ввести матричную структуру управления,

где наряду с ответственностью за сотрудничество с конкретной страной, сотрудник брал на себя ответственность за определенное направление сотрудничества: стандарты и оценивание, подготовка педагогов, специальное образование и др. Многие сотрудники Управления стали настоящими специалистами в той или иной области управления образованием, и зарубежные партнеры их помощь очень ценили.

Гуманитарная помощь

Не успела отшуметь сочинская конференция, которая длилась целых две недели, как перед новым Управлением международного сотрудничества встала еще одна необычная задача. Экономика России находилась в очень сложной ситуации: вполне реальной была угроза голода. Тогда Э. Д. Днепров инициировал необычную акцию: бросить клич о помощи в странах-партнерах и, получив необходимое продовольствие, распределить его силами педагогов школ и педвузов. Предполагалось, что так можно будет избежать коррупции и расхищения продуктов. Мне поручили провести кампанию по организации такой помощи в США. Сказать, что я была в шоке от такой миссии, — ничего не сказать. Ведь я никогда никого не просила о материальной помощи, как бы в ней ни нуждалась, мне это казалось постыдным и недостойным. Но здесь речь шла не обо мне, а о судьбах страны. Как найти слова, доводы? Спасибо моим друзьям и коллегам из США: Бо Флай Джонс, Джин Бакстер, Тони Кирквуд и Яну Такеру, которые помогли организовать мои выступления на больших конференциях и семинарах в Чикаго, Майями, Сан-Диего и др. На них я решила просто

рассказать о том, что случилось в России, о том, как во время путча я вдруг увидела не группы людей, а народ, который хорошо понимал, что защищает свою свободу. Рассказывала о том, как мы ловили радио Эхо Москвы, которое транслировало хронику событий, и как в конце концов оказалось, что это радио вещало прямо из 875-й школы, где учились мои дети. Рассказывала, как нас поддерживали звонки зарубежных коллег, и как один из учителей, который преподавал в школе историю, звал на баррикады своих выпускников, которых, как он надеялся, он научил ценить свободу своей страны. Мне даже не понадобилось просить о помощи: призывы к ней прозвучали прямо из зала, и тут же поступили отклики. Президент Университета Восточного Иллинойса, композитор Гордон Лэмб объявил компанию по сбору пожертвований в своем вузе и лично пожертвовал все гонорары от своих музыкальных выступлений на нужды гуманитарной помощи России. А целая группа педагогов из штата Флорида решила собрать большой грузовой самолет продуктов и отправить его в Рязань, потому что с педвузом Рязани они уже установили прочные контакты в области глобального образования и хотели помочь именно своим партнерам.

Нашлись и добровольные помощники из одного из университетов г. Вашингтона, которые тут же образовали НКО под броским названием Food for Thought и предложили всем желающим помочь направлять средства на их счет. Собрали значительную сумму, периодически рапортовали о том, сколько коробочек кукурузных хлопьев и сухофруктов они закупили, уточняли длину взлетной полосы в Екатеринбурге, куда должен был пойти первый рейс. И вдруг исчезли. Перестали отзываться на письма и звонки. Так что нам пришлось

убедиться — мошенники существуют везде. Прошло лет пятнадцать, и меня вдруг разыскал один из горе-концессионеров, который искал способ компенсировать нанесенный вред, но по разговору я поняла, что у него не все в порядке с психикой, и что скорее всего это повлияло и на деятельность концессии.

А вот самолет с продовольствием из Флориды прибыл в Рязань строго в обещанные сроки, несмотря на то, что город Майями, где жили инициаторы помощи, только что пострадал от последствий грозного урагана Эндрю. У нескольких коллег были полностью разрушены или сильно повреждены дома, отель Шератон, в котором я жила во время визита в Майями, был полностью уничтожен ураганом. И все-таки несмотря на это педагоги Флориды выполнили свои обещания. Ян Такер, Тони Кирквуд, Элинор Голдштейн и многие другие — спасибо! Были и другие акции помощи и поддержки, но подвиг Флориды запомнился больше всего [19].

Международное сотрудничество и инновации

На протяжении нескольких лет наше Управление международного сотрудничества выполняло роль катализатора разного рода инноваций, которые апробировались как на федеральном, так и на региональном уровне. Инициатива в вопросе выбора темы и способов решения той или иной проблемы всегда принадлежала российской стороне. Так, по просьбе МОРФ мы изучили опыт Великобритании и Австралии по овладению ключевыми компетентностями, который сейчас чаще называют мягкими навыками или навыками XXI века. Интересно, что задача развития ключевых компетентностей впервые

возникла в результате опроса работодателей. Оказалось, они полагают, что профессиональным навыкам обучить легче, чем умению найти нужную информацию, наладить коммуникацию с членами трудового коллектива, умению ставить и решать задачи, грамотно работать с числом и мыслить критически. Этому на производстве не научишь, надо учить в школе или колледже. Само слово «компетентность» сразу вызвало в России массу вопросов, его стали путать с компетенцией (например, «эти задачи в компетенции нашего подразделения») или утверждать, что в российской педагогике оно всегда существовало, только называлось иначе. А разработчики типовых программ и первых версий образовательных стандартов тут же расширили список ключевых компетентностей. Если в Англии их было 5. В Шотландии 6, а в Австралии 10, то в новых российских программных документах их поначалу оказалось более 400! Сотрудникам Управления международного сотрудничества приходилось выполнять несвойственную этому подразделению функцию — читать лекции и проводить обсуждения этого понятия [20].

Термин в России все-таки не прижился. Его заменили термином «универсальные умения», и в этом виде он и вошел во вторую версию образовательного стандарта. Такова же судьба многих терминов, пришедших из западных стран: словом «тьютор» (в терминологии ОЭСР это или частный репетитор, или специальный тренер, консультант в вузах) стали называть помощников учителей в школах. Термин «preschool education» по старинке переводят как «дошкольное образование», в то время как этим словом сейчас обозначается только период подготовки к школе, чаще всего длиной в год. При обратном переводе из-за этого часто возникает непонимание, появляются никому непонятные термины,

типа *universal skills*. Возможно, из-за этого многие российские педагоги стали употреблять транслитерированные термины, такие как диссеминация, резильентность и даже скул импрувмент. На родине они понятны не всем, зато при обратном переводе проблем не возникает.

Но само понятие ключевых компетентностей все-таки стало частью российского тезауруса. Их формированию посвящены работы Е. Я. Когана, В. А. Прудниковой и многих других [21].

Еще одно важное направление развития российского образования, начало которому также было положено изучением опыта работы зарубежных стран, — это способы оценки качества образования. В России до конца 90-х годов не существовало способов независимой и стандартизированной системы оценки качества образования. Этой проблематике был посвящен российско-голландский проект, которым с голландской стороны руководил профессор Т. Пломп из университета Твенте [22]. А уже в середине 90-х команда учителей из Санкт-Петербурга по просьбе руководителя департамента города О. Е. Лебедева прошла подготовку на базе Cambridge Examination Syndicate и разработала первый стандартизованный выпускной экзамен по английскому языку, качество которого было высоко оценено зарубежным сообществом. Через 5 лет этот экзамен лег в основу ЕГЭ по английскому языку, но впоследствии в него были внесены правки, которые несколько снизили его валидность и надежность.

Под руководством Е. Я. Когана, тогда министра образования Самарской области, было кардинально пересмотрено содержание предмета «Технология» и методика его преподавания. Вместо навязшего в зубах шитья фартуков и вышивания крестиком школам предложили проектный метод преподавания

этого предмета, когда школьники самостоятельно инициируют проект, который им хотелось бы реализовать, с помощью всех педагогов школы его реализуют, а результаты предлагают представителям промышленности и бизнеса. Этот подход был предложен британским педагогом Джеймсом Питтом, он очень нравился и детям, и педагогам, и на его основе были подготовлены учебные пособия и создан новый стандарт. Но если пособия удалось издать и включить в рекомендательный список Министерства, то стандарты поступили на рассмотрение авторов прежней версии стандарта и, как и следовало ожидать, утверждены не были. *К сожалению, многие интересные начинания и разработки были на корню погублены всесильным предметным лобби. Знаю об этом не понаслышке: вместе с покойным В. В. Фирсовым мы предложили изучать английский язык, который давно уже стал лингва франка для всех стран мира, в каждой школе. Он мог бы изучаться как первый или как второй иностранный язык. Но опыт его изучения должен был стать доступным каждому ребенку. Уже через пару недель после того, как стало известно об этой инициативе, и еще до ее публичного обсуждения журналисты под большим секретом передали мне письмо, подписанное двумя авторами учебных пособий по немецкому и французскому языку (не буду здесь приводить их имен — они очень хорошо известны). Письмо-донос было адресовано в Администрацию Президента и содержало набор обвинений, самое грозное из которых утверждало, что эта инициатива может превратить Россию в банановую республику. Видимо, по мнению авторов, знание английского языка этому способствует.*

Упомяну еще несколько направлений образовательной политики, которые стали развиваться

благодаря международному сотрудничеству. Важным было создание нового поколения образовательных стандартов, в основу которых был положен стандарт результатов, планировавшихся к достижению всеми выпускниками начальной, основной и полной средней школы. До этого все нормативные документы и типовые программы создавались на основе стандарта содержания, которое нужно было преподать, и предполагалось, что это само по себе обеспечит результат. Дебаты о минимуме содержания велись с самого начала создания ВНИК, и переход к стандарту результата произошел далеко не сразу. Первые опыты в этом направлении предпринимались на региональном уровне — в Вологодской и Омской области, но их результаты так и не стали предметом обсуждения на федеральном уровне. Катализатором стандарта результата стали международные сопоставительные исследования — TIMMS и PISA. Большинство стран-лидеров этих исследований уже давно работали, ориентируясь на планируемые результаты. Но стандарты, построенные на описании планируемого результата, появились в России только в 2010 году [23].

Еще одно направление — это индивидуализация образовательных программ, которая должна была происходить при активном участии самих учащихся. Сейчас такой подход называют персонализацией, и это опять российский новояз, непонятный педагогам других стран.

Уже в середине 90-х мы обсуждали идею профилирования школ или индивидуальных программ учащихся. Профилирование школ было нам знакомо еще по советскому времени — тогда существовали школы с углубленным изучением иностранных языков, математики и других предметов. Эти школы давали хорошие знания, но программы в них

были определены раз и навсегда, и учащиеся, которые кроме предписанного углубления хотели бы углубленно изучать какой-либо еще предмет, такой возможности не имели. Соответственно, образовательный маршрут был определен уже в начальной или в середине основной школы, когда ребенок собственного выбора сделать еще не мог. К тому же такие школы существовали только в больших городах. Благодаря сотрудничеству с нидерландскими и британскими педагогами стали появляться многопрофильные лицеи, дающие возможность учащимся создавать свои индивидуальные программы, в Омской области появилась уникальная модель профилирования для сельских учащихся, благодаря которой процент сельских школьников, поступающих в колледжи и вузы, значительно вырос. Остается только посетовать, что описание этого опыта не стало доступным педагогам других регионов [24].

В 1992 году был создан первый Закон Об образовании РФ. Он получил поддержку и в России, и в мировом сообществе, а бельгийский специалист, возглавлявший тогда международную ассоциацию юристов образования, Ян де Грооф написал на него развернутую рецензию со многими конструктивными предложениями, которые были учтены в новых редакциях Закона. По просьбе члена комитета по образованию Олега Смолина, де Гроофа попросили быть консультантом при разработке нового закона «О специальном образовании». Закон был создан, прошел все три слушания Госдумы, но на него было наложено вето Президента: в нем содержались постулаты политики, требующие серьезных дополнительных вложений в систему образования. Таких ресурсов на тот момент у страны не было [25].

Расскажу еще об одной инициативе, в связи с которой мне пришлось выступать в Сенате США.

В начале 1993 года ко мне в Министерство пришел представитель компании СТW, выпускающей детские обучающие программы на американском телевидении, и попросил поддержать в Сенате просьбу его компании о выделении средств на производство русскоязычной версии программы Sesame Street. Предполагалось, что это будет полностью российская версия, которую создадут российские авторы. Я посмотрела несколько версий клипов программы, сделанных для разных стран, и убедилась, что общей у них является главным образом технология создания — созвездие очень коротких клипов с обучающим элементом, устроенных по законам рекламы и потому отлично запоминающихся, и наличие нескольких общих персонажей. Я охотно согласилась и уже через пару недель выступала в Сенате вместе с Олегом Попцовым, тогдашним руководителем ВГТРК. Мне удалось удачно построить выступление, пошутив по поводу изобилия идеологически направленных стихотворений, разучиваемых в российских детских садах: для этого я в рифму перевела известный стишок, которому обучали и мою младшую сестру, и старшего сына: «Камень на камень, кирпич на кирпич, умер наш Ленин Владимир Ильич». На такой увлекательный рассказ собралось много сенаторов, что было важно для голосования, мой рассказ даже показали по CNN, и СТW получило грант в 20 млн. долларов. Российская программа «Улица Сезам» была создана и в 2006 году отпраздновала свое десятилетие в России. В ней приняли участие многие известные российские актеры, музыканты и композиторы: Мария Аронова, Екатерина Гусева, Лев Дуров, Григорий Gladков и др. Но уже в 2008 году программу начали понемногу сворачивать, увидев в ней, по обыкновению, признаки американской пропаганды [26].

Спонсоры и партнеры

Все эти радикальные изменения в образовании происходили тогда, когда финансирование системы образования, науки и культуры было настолько скромным, что на поддержку международных контактов первые несколько лет вообще не выделялось средств. Финансирование международных проектов происходило на деньги зарубежных партнеров. Программы сотрудничества, разработанные в рамках договоров с Нидерландами и фламандским обществом Бельгии, полностью поддерживались за счет средств этих стран. Через 2–3 года некоторые из них получили поддержку Евросоюза, но это касалось только некоторых проектов, например, проектов развития среднего профессионального образования. Совет Европы, в свою очередь, выделил средства для развития языкового образования и открыл Центр современных языков в Граце, участие в работе которого для России было бесплатным. Благодаря спонсорству и содержательной поддержке Совета Европы было разработано описание порогового уровня владения русским языком, и это послужило основой создания экзаменационных центров русского языка, не уступающих по качеству международным экзаменам других европейских языков. Совет Европы вместе с ассоциацией Евроклио помог создать историю стран Кавказа и способствовал созданию нового поколения школьных учебников.

Но самую действенную и объемную помощь оказал нам тогда фонд «Культурная Инициатива», переименованный впоследствии в Институт «Открытое общество». Я познакомилась с Джорджем Соросом во время той самой поездки министров СНГ в Соединенные Штаты Америки. Встреча была короткой, но очень содержательной. Вначале господин Сорос

выразил обеспокоенность тем, что в некоторых регионах России задерживают выплаты учительских зарплат, и спросил, не будет ли полезным, если он в течение, например, года будет доплачивать учителям так, как он это уже доплачивал представителям науки. Но учителей в России было около 2-х млн. Платить всем не было возможности даже у Сороса, а выбрать достойнейших было нелегко. В результате, уже за пределами этой встречи, родилась схема, согласно которой учителей, которым целесообразно оказывать поддержку, выбирали выпускники школ, поступившие в престижные университеты страны. Они стремились поддержать тех, кто в наибольшей степени способствовал их академическим успехам. Подобную же инициативу впоследствии поддержал наш отечественный фонд «Династия» Дмитрия Зими́на. Идею, которую я озвучила по просьбе своего российского коллеги К. Ушакова и его американского коллеги Дейла Манна о подготовке нового поколения директоров школ, Джордж Сорос поддержал сразу, и деньги на реализацию этого проекта поступили уже через месяц. Но самой масштабной на тот момент была идея демонополизации рынка учебной продукции и создание нового поколения разнообразных учебных пособий для школ и вузов. Известно, что любая монополия приводит к единообразию и в результате — к снижению качества продукции. С помощью Института «Открытое общество» был организован конкурс учебных пособий, которые были предназначены для самых разных типов школ и разных групп учащихся. Далекое не все они были учебниками — были написаны книги в помощь учителю, пособия и задачки для самостоятельной работы. Учебников в строгом смысле слова было мало, поэтому впоследствии это направление проекта получило развитие в рамках деятельности

Московского отделения Всемирного банка. Кроме того, поддержку получили сразу несколько небольших издательств, которые стали специализироваться на выпуске учебной литературы определенного профиля, а эта специализация способствовала росту ее качества. Издательства должны были соблюдать авторские права, принятые в международном сообществе, которые в советское время, да и после, часто нарушались — без согласования с авторами могли публиковаться отрывки из их произведений или иллюстрации к ним. Поэтому требования соблюдения авторских прав безусловно пошли на пользу российскому учебному книгоизданию.

Институт «Открытое общество» и самого Джорджа Сороса постоянно подозревали в том, что их деятельность — не благотворительность, а хорошо продуманный бизнес. Слухи при этом распространяли самые нелепые: один региональный министр вполне серьезно сокрушался о том, что школьные учебники теперь пишут американцы. Ему не пришлось в голову хотя бы посмотреть на титульный лист новых пособий — все авторы были россиянами. Другая дама, работавшая в Министерстве и не имевшая никакого отношения ни к конкурсу новых учебников, ни к работе Фонда, утверждала, что Сорос специально скупает нашу методическую продукцию, «поскольку у них в Америке таких пособий нет». А на вопрос о том, почему же эти пособия не используются в школах США, не моргнув глазом отвечала: «А потому, что наша методика не работает сама по себе. Нужны авторы этих пособий, а он их ввезти не догадался!» Сорос, разумеется, не покупал никаких методик, думаю, и не знал их содержания. Отголоски этих слухов звучат до сих пор: в интернете, несмотря на множество опровержений, упорно распространяется байка о том, что

в престижных британских школах якобы учатся по советским учебникам.

И конечно же, нас, сотрудников Министерства подозревали в том, что у нас полны карманы денег Сороса. Некая В. Молодцова так и написала в газете, именно такими словами. Мне оставалось только улыбаться. Ведь, как я уже писала, денег на международную деятельность в начале 90-х не выделялось совсем, и каждый раз, когда планировалось заседание стратегического комитета по сотрудничеству с фондом, я, чтобы не ударить в грязь лицом, покупала чай и печенье на собственную, совсем тогда тощую министерскую зарплату, и эти расходы для моей семьи были чувствительны.

До сих пор имя Сороса у нас не в чести, несмотря на то, что он очень помог образованию и науке России. В каком-то смысле он повторяет судьбу Герберта Гувера, когда-то в 1921–23 годы спасшего миллионы россиян от голодной смерти. В его деятельности тоже пытаются найти скрытый смысл и корыстные мотивы. Впрочем, деятельность фонда часто подвергается критике и в США.

Отношения с другим важным спонсором — Всемирным банком — развивались гораздо медленнее, ведь речь шла о займе, который впоследствии нужно было возвращать. Череда бесконечных переговоров, казалось, не завершится ничем. Разочаровала одна из первых миссий банка, возглавлявшаяся С. Хайнеманом, во время которой наряду с важными предлагались и сомнительные реформы, например, значительно увеличить размер классов, чтобы снизить расходы на образование. Эти меры, естественно, не получили поддержки у российских специалистов. Много изменилось, когда миссию Всемирного банка в Москве возглавила Мэри Каннинг. Именно тогда при содействии банка были не

только изданы десятки новых учебников для школ, вошедшие в список рекомендованных Министерством, но и были обучены команды авторов будущих учебников, были разработаны меры по повышению качества образования и образовательных результатов учащихся путем разработки, внедрения и использования обоснованных систем оценки учащихся. Большинство этих программ были реализованы только в конце 90-х и в 2000-х годах [27].

Еще одним важным партнером с самого начала работы нового российского Министерства образования была Организация содействия экономическому развитию (ОЭСР). Еще до старта международных сопоставительных исследований TIMMS и PISA эта организация проводила экспертные исследования качества образования в разных странах и предложила свою помощь России. Наша страна в этот период времени имела статус наблюдателя в ОЭСР и членских взносов не платила, все расходы по организации исследования несла ОЭСР и ее партнеры. Экспертная группа была очень представительной — в ней было несколько бывших министров образования развитых стран, представители стран бывшего социалистического лагеря, представители других экспертных организаций. Группа изучила нормативные документы и провела серию интервью как с представителями Министерства, так и с руководителями региональных структур, образовательных учреждений и ведомств. Доклад, посвященный проблемам школьного образования, был опубликован в 1995 году, его наиболее важные выводы были посвящены проблемам оценки качества образования в нашей стране, и именно он послужил обоснованием одного из направлений последующей работы Всемирного Банка [28]. К работе экспертных групп ОЭСР вскоре стали привлекать и российских

специалистов. Так, мне довелось принять участие в обзоре образовательной политики Хорватии. Драматичной была история второго исследования образовательной политики России в области высшего образования. В ней я участвовала в качестве эксперта и координатора работы переводческой группы. Вместе с командой экспертов мы посетили целый ряд российских вузов: Владивостока, Красноярска, Томска, Волгограда, Ростова-на-Дону, Саратова и Москвы.

Иногда ректоры воспринимали наш визит как проверку их хозяйственной деятельности, причем старались показывать не реальную ситуацию, а такую, которая, по их мнению, должна была быть. Особенно отличился один из ректоров вузов Поволжья: он искренне полагал, что в группе никто, кроме переводчиков и представителей Министерства, русским языком не владеет, несмотря на то, что в составе группы был, например, бывший министр образования Эстонии, и на вопрос о финансировании простодушно обратился ко мне и к переводчице: «Так я им и рассказал, как обстоят дела на самом деле! Я всю ночь цифры в таблицах подчищал и исправлял!» На вопрос: «Зачем?» — он ответить не смог или не захотел. Сложная ситуация возникла и с базовым докладом, текст для которого, предваряя исследование, обычно пишут представители Министерства: вдруг на авторов поступил донос, в котором утверждалось, что они специально выставляют российскую систему в невыгодном свете, чтобы повлиять на исход выборов. Шла предвыборная кампания Б. Н. Ельцина, а в докладе упоминалось о том, что если не укреплять систему ПТО, то за чертой системы образования рискуют оказаться около миллиона ребят школьного возраста. Базовый доклад был рабочим документом, который

изучала только экспертная группа ОЭСР, и как он мог повлиять на итоги выборов, непонятно. Замечу, что автор доноса пытался торговаться с коллективом авторов базового доклада, требуя, чтобы его тоже включили в состав авторов. Он думал, что авторам много платят, что было совсем не так, но он отказывался в это верить. Из-за всей этой неразберихи доклад был опубликован только в 1998 году, когда многие его рекомендации уже потеряли актуальность [29].

Британский Совет стал одним из важнейших партнеров Министерства не сразу: традиционно он оказывал поддержку странам в области изучения английского языка, поддерживал конференции по этой тематике, а другие направления развития образования его касались мало. Но в середине 90-х ситуация изменилась. Одним из катализаторов стала встреча 15 министров образования Евросоюза в Санкт-Петербурге. Очень горжусь этим достижением — ведь до этого министры могли встречаться только в одной из стран ЕС. Благодаря тогдашнему руководителю департамента образования Санкт-Петербурга О. Е. Лебедеву, удалось привлечь к этой встрече внимание руководства города и провести конференцию в Аничковом дворце, где размещаются Дворец творчества юных и Аничков лицей. Открыл конференцию тогдашний мэр Петербурга Анатолий Собчак. Это событие привело к тому, что многие европейские страны стали предлагать помощь России, и Великобритания была одной из них. Британский Совет в Москве, по инициативе зам. директора Пола Докерти, открыл новое направление работы — создал Отдел образования и поддержал сразу пять масштабных образовательных проектов, результаты которых оказались очень значимыми. Проекты касались новых способов управления

образованием, индивидуализации обучения, работы с детьми с проблемами поведения, развития многопрофильных колледжей ПТО и новых стратегий изучения английского языка. На последнем из упомянутых направлений удалось создать стройную систему, благодаря которой результаты изучения английского языка во всей стране могли стать намного выше. Мы начали с создания системы курсов повышения квалификации учителей обычных школ Красноярского края, куда сразу же возник конкурс. На этих курсах учителя не только оттачивали свое мастерство, но и учились проектированию, создавая продукты, востребованные в учительском сообществе: видеокурсы, пособия по грамматике и лексике, детские проекты и др. Курсы оказались настолько успешными, что их захотели создать у себя и учителя Омска, Сочи, Волгограда, Сахалина, Самары, Нижнего Новгорода, Томска. Всего в эксперименте приняли участие 15 регионов России [3]. Одновременно Тульский педагогический университет инициировал новую программу для педагогических колледжей, готовящих будущих учителей английского языка. Программа оказалась настолько удачной, что ее взяли на вооружение еще 104 колледжа в 50 регионах России, ведь выпускники колледжей, в отличие от выпускников вузов, охотно шли работать в школы, при этом они могли доучиваться в вузах заочно. В это же время в Санкт-Петербурге по просьбе О. Е. Лебедева школьные учителя, прошедшие подготовку в Кембриджском экзаменационном синдикате, разработали макет нового выпускного экзамена по английскому языку. Он оказался настолько удачным, что его взяли за основу при разработке ЕГЭ. Британский Совет предвидел, что требования нового экзамена, соответствующего международным, будет сложно осваивать, и создал три экзаменационных центра

в Сибири, на юге и в Поволжье для того, чтобы модели подготовки можно было тиражировать. Правда, университетское лобби этой структурой не воспользовалось, и за 9 лет эксперимента ЕГЭ не создали никаких центров подготовки учителей к требованиям нового экзамена. Наконец, четвертым направлением развития подготовки по английскому языку стало создание серии учебников New Millennium English для средней школы и Millie для младшей. Для этого из числа самых успешных учителей была создана большая команда авторов. Их консультировал британский эксперт Род Болайто, который не был автором учебников, но являлся одним из признанных специалистов в области преподавания английского языка. Таким образом все четыре компонента, необходимые для роста качества преподавания, были налицо: система повышения квалификации действующих учителей, система их довузовской подготовки, новый стандартизированный экзамен и полная линейка качественных школьных учебников. Оставалось только тиражировать эту систему, и рост результатов был бы обеспечен. Но, к сожалению, как и в других случаях, механизма диссеминации создано не было.

Программы Британского Совета были очень популярны. До сих пор из уст в уста передается история о том, как на одну из итоговых сессий программы переподготовки приехали учителя из дальнего городка, расположенного в нескольких сотнях километров. Им не обязательно было присутствовать, но на этой сессии обсуждались новые проекты учителей, и они рискнули приехать на личной машине по льду Енисея. А дело было в апреле. Мы ужаснулись: ведь опасно. Лед уже мог тронуться. «Ничего! — сказали нам девушки. — Мы ехали с открытой дверью, чтобы в случае чего успеть выпрыгнуть на лед». И это происходило в период, когда учителям

задерживали зарплаты, и иногда задержки длились по полгода. История походила на неумелую рекламу. Все, кто ее слышал, поначалу сомневались в ее достоверности. Приходилось предъявлять самих героев, вернее, героинь.

В 2004 году произошла трагедия с захватом школы в Беслане, и международное сообщество откликнулось на нее, но в основном игрушками и другими подарками. Тогда стратегический комитет нашего сотрудничества с Великобританией, куда входили представители обоих Министерств, с британской стороны возглавлял выдающийся ученый сэра Майкл Барбер. Именно он предложил подумать о том, как предотвратить подобные трагедии и остановить эскалацию конфликта, используя мягкую силу. Мы решили помочь системам образования автономных республик Кавказа тремя способами: помочь наладить современную систему ПТО, ведь уровень безработицы среди молодежи в этих регионах зашкаливал, помочь организовать качественную подготовку по английскому языку для международных контактов и, наконец, самое главное — организовать работу в коллективах школ по воспитанию взаимного уважения и толерантности. Проект получил название «Северокавказская инициатива». Мы познакомили педагогов пяти автономных республик с тем, как решаются подобные проблемы в других зонах конфликтов. Одной из таких зон была Северная Ирландия, где школы взяли на себя важную инициативу примирения конфликтующих сторон. В результате каждая из школ-участниц проекта разработала для себя стратегию поддержки диалога культур и толерантности. Летом 2007 года мы провели лагерь «Все дети Кавказа», в котором участвовали представители трех республик. Вначале дети не хотели общаться с теми, кто по своему этническому происхождению традиционно воспринимался как враг, но уже через

неделю совместного управления лагерем и сотворчества они не хотели расставаться.

И снова нашлись критики этого начинания. Какой-то пенсионер из Новосибирска, не имевший никакого отношения к проекту и вряд ли бывавший в этих республиках Кавказа, написал возмущенное письмо в газету, как обычно, подозревая Британский Совет в своекорыстии. Из-за этого начались проверки, в итоге приведшие к закрытию Совета в Москве. Но проект удалось довести до конца.

Российскую стратегию поддержки образования через проектную деятельность поддержали другие отделения Британского Совета в странах-партнерах, там тоже были созданы Отделы образования, и мы, наконец, смогли близко познакомиться с тем, что происходило в соседних с нами странах. По нашей инициативе начались стажировки друг у друга, состоялись три больших конференции, на которых обсуждались вопросы развития образования, касающиеся всех наших стран.

Я рассказала об очень небольшой части проектов, которые нам удалось реализовать благодаря международному сотрудничеству. Надеюсь, мне удалось показать, что международная деятельность всегда была улицей с двусторонним движением, что идеи проектов были продуктом совместного обсуждения, и они всегда возникали в ответ на наиболее острые проблемы российского образования. Образовательная система не может существовать в изоляции: так же как в медицине новые препараты и способы лечения часто заимствуются из других систем, где они уже прошли проверку, так и в школах новые методы и средства обучения часто приходят к нам из-за рубежа, даже если мы не всегда отдаем

себе в этом отчет. Да, заимствования не всегда приживаются на новой почве. Чем дальше от нас контекст, в котором реализовывалось то или иное преобразование, тем труднее пересадить его результат на российскую почву. Простая пересадка идей плохо работает даже в одной и той же стране. Но совместное проектирование позволяет адаптировать идею так, чтобы добиться нужного результата.

Сейчас в образовании всех стран происходят ни с чем не сравнимые по масштабу изменения: онлайн-обучение, искусственный интеллект, виртуальный мир, в котором живут наши дети — все это требует быстрой реакции образовательных систем, и нам необходимо следить за тем, что делают коллеги, и находить собственные решения.

Да, меня очень огорчает то, что многие реформы, продвижению которых я посвятила свою жизнь, теперь отменены, школа опять становится единообразной и авторитарной, под подозрением и обучение основам толерантности, и даже изучение иностранных языков, но рано или поздно мы снова будем жить в глобальном мире, и время для возобновления и даже расширения сотрудничества придет. Тогда, я надеюсь, многим пригодятся наши заметки о важности перевода, о тщательном документировании всех начинаний, о создании структур для распространения лучшего опыта и об образовании, как ресурсе развития демократического и креативного общества. Ведь разнообразие культур обогащает.

Библиографический список

1. *Anton W. van den Meer*. Education in a Russian Metropolis. In *Reflections on Education in Russia*, Acco Leuven Amersfoort, 1995.
2. *Полынин М. Ф.* Отношения с США во внешней политике М. С. Горбачева в годы перестройки 1985–1991. История и современность // [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/n/otnosheniya-s-ssha-vo-vneshney-](https://cyberleninka.ru/article/n/otnosheniya-s-ssha-vo-vneshney-politike)

- politike-m-s-gorbacheva-v-gody-perestroyki-1985-1991-gg/viewer
3. *Elena Lenskaya*. Nine successful projects: why we cannot draw lessons from our own experience. Krasnoyarsk, SFU, 2014.
 4. *Днепров Э. Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. — М.: Мариос, 2011.
 5. IEA: TIMSS and PIRLS // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://timss.bc.edu/>
 6. OECD Publications. PISA. 2000 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/publications-pisa2000.htm>
 7. OECD TALIS. 2008 Data // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2008-data.htm>
 8. Globe homepage. The Globe program. A Worldwide Science and Education Program // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.globe.gov/>
 9. P. Gordon & D. Rosenblum. The FREEDOM Support Act: 20th Anniversary, Washington DC, 2012 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://2009-2017.state.gov/p/eur/rls/rm/2012/198152.htm>
 10. *Фруммин И. Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск: Изд-во Красноярского Государственного университета, 1999.
 11. СНГ — восемь лет: обретения и потери (аналитический доклад). Исполнительный комитет Содружества независимых государств. 1998 г. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cis.minsk.by/page/3798/sng-vosem-let-obretenia-i-poteri-analiticeskij-doklad>
 12. *Рувинский В.* Этническое огораживание в советских и постсоветских школьных учебниках // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskoe-ogorazhivanie-v-sovetskih-i-postsovetskih-shkolnyh-uchebnikah/viewer>
 13. *Днепров Э. Д.* Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования (Т. 1). — М., 2006.
 14. *Ковалева Г. С.* Результаты международного исследования PISA: качество образования. 2009 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-mezhdunarodnogo-issledovaniya-pisa-kachestvo-obrazovaniya-1>
 15. *Zgaga Pavel*. European Dimensions of Teacher Education Similarities and Differences. Ljubljana Faculty of Education. 2011.
 16. *Днепров Э. Д.* Международное сотрудничество как фактор реформирования российского образования. 2006 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://old.gnpbu.ru/downloads/dneprov/dneprov-international-cooperation/pdf>
 17. Student accountability in post-Soviet countries. Semyonov, Dmitry, Isaeva Natalia, Platonova, Daria, Kobtseva, Anna. National Research University (Russian Federation). Higher School of Economics, 2017.
 18. Vademecum: Федерация психологов предложила ввести сексуальное образование в курс биологии // Университет в СМИ,

- СПГУ, 2016. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.vademec.ru/news/2016/10/11/psikhologi-rossii-predlozhili-vvesti-seksualnoe-obrazovanie-v-kurs-biologii/>
19. *Kirkwood-Tucker, Toni*. Visions in Global Education. Peter Lang publishing inc. 2009.
 20. *Пинский А. А.* О реформе образования и не только (актуальное интервью). Ж. Психологическая наука и образование, 2002. Том 7. № 1.
 21. *Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А.* К вопросу об оценке метапредметных результатов в общем образовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 3 (7)
 22. *Plomp T & Voogt J. M.* Curriculum Standards and Assessment in modern Russian Education In: Reflexions on Russian Education, ACCO, 1995.
 23. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Дата подписания: 17.12.2010. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/documents/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html>
 24. *Старцев Б.* Хроники образовательной политики 1991–2011. — М.: Издательство ВШЭ, 2012.
 25. О проекте федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)». Постановление 14 ноября 1995 года // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://council.gov.ru/activity/documents/6122>
 26. Улица Сезам. История проекта. DIXITV // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dixi.tv/proekty1?id=70>
 27. Ten Years of Russia Education Aid for Development (READ): Impacts on Russia and the World. The World Bank, 2019 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.worldbank.org/en/events/2019/11/05/ten-years-of-russia-education-aid-for-development-read-impacts-on-russia-and-the-world>
 28. Исследование TIMMS-1995. Материалы. Центр оценки качества образования // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.centeroko.ru.timms>
 29. Reviews of National Policies for Education: Russian Federation 1998, OECD, May, 1998 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.1787/9789264162860-en>
 30. *Ленская Е. А., Хасан Б. И.* Северный Кавказ: чему может научить школа? Тезисы доклада на Конференции «Тенденции развития образования, Образование в многоконфессиональном и поликультурном обществе». — М.: Изд-во «Дело», РАНХиГС. 2011.

Малышев Ю. П.

Как менялась петербургская школа в начале 90-х: взгляд из горсовета

Введение

В статье представлена попытка анализа региональной образовательной политики в Ленинграде — Санкт-Петербурге в конце 80-х — начале 90-х годов.

Автор в этот период был заместителем председателя, а с октября 1991 по декабрь 1993 года — председателем постоянной Комиссии по воспитанию и народному образованию городского совета (Петербургский горсовет был распущен Указом Президента РФ № 2252 от 21 декабря 1993 года).

Ленинградский (с 1991 года — Санкт-Петербургский) городской совет в первый период своей деятельности, до выборов мэра города в 1991 году, играл определяющую, а впоследствии, до своего роспуска после событий осени 1993 года, — значительную роль в жизни региона, включая, систему «народного» образования («народное» образование в позднесоветский период не включало высшее и среднее профессиональное образование).

Можно выделить четыре основных фактора, определившие изменения в системе образования.

Первый фактор — это комплекс идей перестройки системы образования, который сложился в середине и конце 80-х годов. Он обычно ассоциируется с деятельностью ВНИК «Школа» под руководством Э. Д. Днепров, нашедшей отражение в документах Всесоюзного съезда работников народного

образования 1988 года. Однако, на мой взгляд, гораздо более важным были не документы, которые читались «по долгу службы» учеными и отдельными управленцами, а общественные настроения, формируемые средствами массовой информации, среди которых надо отметить популярную в те годы «Учительскую газету». Начиная с получившей всесоюзную известность кампании по распространению опыта «педагогов-новаторов», в общественном сознании стала утверждаться позиция, что советская школа нуждается в кардинальном обновлении. К началу 90-х годов понимание того, что сложившаяся система образования находится в состоянии кризиса и требует кардинального обновления, стало если не всеобщим, то доминирующим. Современная доктрина «о возвращении к лучшим традициям советского образования», боюсь, нашла бы в рассматриваемый период крайне малое количество сторонников.

Вторым фактором, а по важности — первым, были общие политические и экономические изменения в стране. Система образования как институт не могла оставаться в неизменном виде при таких глобальных изменениях, которые имели место. Политически эти изменения привели, прежде всего, к уменьшению (до августа 1991 года), а потом резкому обнулению роли коммунистической партии как системообразующего властного института. На первом этапе укреплялась власть Советов всех уровней, на втором — институтов исполнительной власти с быстрым выстраиванием «вертикали» от Президента к губернаторам регионов и мэрам городов. Экономически изменения привели к переходу к рыночной экономике и частной собственности, сопровождавшемуся процессом приватизации. Этот переход сопровождался, а в значительной степени и был вызван, глубоким экономическим кризисом, составными частями которого

были товарный дефицит и гиперинфляция (а с 2 января 1992 года — либерализация цен), которые особенно сильно ударили по бюджетной сфере, в том числе по системе образования. Следствием этих изменений были и нарушение сложившейся системы помощи школам со стороны шефствующих предприятий, которые сами попали в кризисные условия, и резкое ухудшение экономического положения сотрудников системы образования, и несостоятельность имевшейся нормативно-правовой базы. При этом резко упал престиж образования, поскольку связь между полученным образованием и уровнем благосостояния стала, скорее, обратной: чем выше образование, тем ниже уровень благосостояния, интеллигенция стала наиболее пострадавшей группой населения. Конечно, эти изменения носили не только негативный характер. Во-первых, вокруг системы образования начал возникать рынок производителей учебного оборудования, товаров и услуг, который приносил в систему новые технологии, решения, средства обучения. Во-вторых, некоторые образовательные организации даже в условиях общего кризиса смогли воспользоваться открывающимися возможностями как в своем экономическом развитии, так и в выборе образовательных технологий и модели развития. В школы на работу учителями пришли люди из науки и производства.

Третий фактор, хоть и не имел такого большого значения, тем не менее оказал важное влияние на выбор путей, по которым происходили изменения в системе образования. Это взрывное расширение открытости, налаживание связей с внешним миром, получение информации о путях развития и мировых тенденциях в образовании. Конечно, это касается в основном крупных городов, где редкая школа не наладила взаимодействия с зарубежными

коллегами. Проводились обменные поездки школьников, учителей, руководителей, открылась возможность участия в международных образовательных организациях.

Четвертый фактор — это технологическая революция, связанная с развитием информационно-коммуникационных технологий. Этот фактор всегда недооценивался внутри системы образования, поскольку он был внешним по отношению к системе. Было трудно, а местами и невозможно, осознать глобальность и глубину происходящих изменений. Тем не менее, благодаря таким представителям науки, как академики А. П. Ершов, Е. П. Велихов и другим, в позднем СССР был принят проект внедрения информатики в среднюю школу, а в начале 90-х годов страна начала участвовать в крупных межгосударственных проектах информатизации образования.

Таким образом, «четвертая школьная реформа» в корне отличается от проведенных в других странах реформ систем образования, например, от проводимой в те же годы реформы образования Великобритании (Education Reform Act, 1988). Там, конечно, как и в нашей стране, образовательные реформы были частью общих модернизационных изменений, связанных с деятельностью премьер-министра Маргарет Тэтчер. Различие состояло в том, что в Англии реформы были необходимы, чтобы улучшить образование, в России реформы были необходимым условием уберечь систему образования от развала и одновременно дать ей потенциал развития в новых условиях.

Но в то время первое «сберегательное» направление, на мой взгляд, не было должным образом осмыслено, особенно авторами основных документов, определявших направление реформы. Однако на региональном уровне проблемы «выживания» школы, финансирования, обеспечения ее материальными

ресурсами вставляли на первый план. При этом важно было не встать на «охранительную» позицию консервации старого, а обеспечить преодоление кризиса путем развития и модернизации.

Эта позиция выглядит сейчас довольно логичной, но в те годы две тенденции — модернизации и сохранения — часто входили в жесткие противоречия. И не раз приходилось делать выбор между общественным и собственным ожиданием немедленных изменений и пониманием того, что они в настоящий момент навредят системе образования.

1. Система образования Ленинграда в начале 90-х годов

Согласно общему мнению, система образования СССР в 80-е годы переживала кризис, который потребовал проведения образовательной реформы. Это так, но в силу большого разнообразия системы образования, кризисные явления ее «подотраслей» имели большие различия, опять же по-разному проявлявшиеся в разных регионах и республиках.

Ниже представлены основные элементы системы народного образования Ленинграда и проблемы, стоявшие перед ними в начале 90-х годов.

1.1. Профессиональное образование

Основной особенностью системы образования Ленинграда была огромная подсистема учреждений начального профессионального образования. Создание и развитие большого количества профессионально-технических училищ (ПТУ) было следствием инициативы первого секретаря Ленинградского обкома КПСС Г. В. Романова, который сделал Ленинград флагманом этого всесоюзного проекта.

Во второй половине 80-х годов в городе было около 150 ПТУ, в которых обучалось около 90 тыс. студентов. В большинстве из них параллельно с профессией обучающиеся получали среднее образование, поэтому сроки обучения даже самым «простым» профессиям были значительными.

Кроме того, в городе работали свыше 80 «средних специальных учебных заведений»¹, в которых обучались свыше 100 тыс. студентов.

Вся эта система, полностью завязанная на государственное планирование специальностей и профессий, тесные связи с государственными производственными предприятиями (многие ПТУ просто входили в состав производственных объединений), находящаяся на федеральном финансировании и зависящая от шефских предприятий (которые были обязаны «помогать» своим ПТУ и техникумам), естественно, испытала тяжелейший кризис в начале 90-х годов. Этот кризис затронул и ведущие учреждения, готовящие рабочие кадры для судостроения, энергетики, транспорта, точной механики и оптики, и «обычные» ПТУ массовых рабочих специальностей строительства, торговли, городского хозяйства.

Помимо «экономической» составляющей, кризис ударил и по «идеологии» начального и среднего профессионального образования. Еще в «советские» времена кампания по «добровольно-принудительному» набору в ПТУ способствовала падению престижа этого вида образования. Угроза «не будешь учиться — пойдешь в ПТУ» стала одним из массовых педагогических приемов ленинградской школы 80-х годов. В начале же 90-х уровень образования в глазах населения имел, скорее, отрицательную обратную связь с уровнем дохода и престижа, новые модные

¹ В современном понимании — организации среднего профессионального образования.

профессии: «брокер», «трейдер» — получались за рамками государственной системы образования, а в государственных производственных объединениях и предприятиях не только не нуждались в прежних количествах молодых рабочих, там и квалифицированным кадрам зачастую работы не находилось. Содержание профессионального образования тоже вызывало общее недовольство: было ощущение, что учат не тому и не так. Многих выпускников ПТУ приходилось доучивать непосредственно на рабочих местах.

Добавим к этому начавшийся в 1991 году процесс массовой приватизации государственных предприятий в России. В советское время здания ПТУ очень часто «находились на балансе» предприятий, вопросы принадлежности материального комплекса решались из соображений удобства, собственность-то все равно была государственная. И естественно, по букве закона, такие ПТУ могли приватизироваться вместе с предприятием. Только не надо думать, что делалось это для создания нового типа образовательных организаций — непопулярное ПТУ просто закрывали, а комплекс зданий использовался в любых других целях.

Проблемой была и неготовность к изменениям сотрудников, и прежде всего директорского корпуса профтехобразования. Тем большего признания заслуживают те немногие руководители профессиональных образовательных организаций, которые сумели найти и реализовать стратегию развития своих учреждений в новых условиях. Но их было немного. В целом проблему реформирования профессионального образования в то время мы решить не смогли, сохранение учреждений и борьба с их закрытием и приватизацией прошла с переменным успехом.

1.2. Школьное образование

Общее образование в Ленинграде было таким же, как в Москве и других крупных городах СССР. В городе было чуть меньше 600 школ, в которых обучались более 520 тыс. учащихся. Классы были, как правило, большими, в школах работали около 25 тыс. учителей. Для сравнения, сейчас на 560 тыс. учащихся приходится 36 тыс. учителей, не считая большого количества других специалистов, отсутствовавших в школах начала 90-х.

В число этих школ входили вечерние, сменные школы, впоследствии переименованные в центры образования, коррекционные школы и школы-интернаты. В городе, естественно, были физико-математические школы, школы с углубленным изучением химии, биологии, литературы (всего менее 20), школы с углубленным изучением иностранных языков: английского, немецкого, французского, испанского. Такое количество специализированных школ было крайне недостаточным и не могло удовлетворить потребности в них.

Остро стояла проблема в городе с количеством школьных мест: их не хватало, и во многих школах занятия проводились в две смены.

В каждом районе работали один-два межшкольных учебных комбината (МУК). В рамках программ общего образования туда приходили школьники для занятий по труду и прохождения практики. Уровень обеспеченности современным учебно-производственным оборудованием был совершенно разный и зависел от удачи, способностей руководителя и политики районных властей. К началу 90-х МУКи стали сворачивать собственно производственные технологии в пользу информационных. Работа на компьютерах не требовала постоянной заботы о расходных материалах и была гораздо более популярна. Вообще, основной тенденцией с конца 80-х

было закрытие школьных мастерских и использование часов уроков труда, с 1992 года — технологии, для изучения информационных технологий или просто на другие предметы.

Общероссийские инициативы «педагогов-новаторов» были широко распространены в Ленинграде 80-х годов. Комитет народного образования города отчитывался о 100 проектах авторских школ. Естественно, это не означало, что вся школа работала инновационно, обычно реализуемый в школе проект был локальным, например, обучение в начальной школе по методике Л. В. Занкова.

Важной проблемой системы школьного образования была полная централизация хозяйственно-экономической жизни школы. Централизованное финансирование и централизованное снабжение сводили управленческие таланты директора к возможности что-то «выбить» у начальства или выпросить у шефских предприятий. Кроме того, именно в школьном образовании была сильна партийная составляющая руководства системой со стороны районных и городского комитетов КПСС. Все это в условиях смены политической и экономической системы государства создавало большие трудности в управлении.

Что касается содержания образования, выскажу не очень популярную мысль. Многие эксперты говорят о кризисе содержания школьного образования, связанном с чрезмерной централизацией и однообразием. Действительно, в те годы не существовало вариативных программ и учебников. Но со второй половины 80-х годов инициативный учитель или директор школы могли воспользоваться такой свободой как в построении программы, так и в преподавании предмета, которой никогда не было до того и не стало после этого времени.

Приведу пару примеров из личного опыта. В 239 физико-математической школе в течение всех двух

лет обучения одного из моих учеников отпускали со всех уроков по понедельникам, он приезжал ко мне домой, и мы занимались физикой. Естественно, это не было никак оформлено и никем не оплачивалось, а я как физик-теоретик приезжал на работу один раз в неделю и мог позволить себе домашние занятия со школьником. Это пример реализации «индивидуального учебного плана».

В 30 физико-математической школе мы организовали проект «школы творчества», учебный план которой включал пропедевтический курс экспериментальной физики — только опыты, курсы литературного творчества — учили писать в различных жанрах, курсы технического творчества — по договору с ДДЮТ Василеостровского района и т. д. Утверждение такого необычного учебного плана было проведено только на уровне руководства школы. То есть при наличии инициативы и доверия можно было реализовывать любые педагогические идеи.

Но в целом общественные настроения требовали изменений в содержании общего образования и, прежде всего, его деидеологизации. Никто особенно не протестовал против уровня преподавания математики или физики. Но такие предметы, как история и литература, вызывали общее недовольство. Кроме того, выяснилось, что при необходимости использовать иностранный язык выпускник обычной советской школы не мог ни говорить, ни понимать сказанное другими, несмотря на значительное количество часов, потраченное на изучение этого предмета.

Воспитательная работа в школе строилась на детских общественно-политических организациях. В первом классе учеников принимали в «октябрята», в классе было несколько «звездочек», в третьем классе — в пионеры (пионерская организация имела уже многоуровневую структуру: звено,

отряд, дружина в школе, штабы в районах и городе), в седьмом начинали прием в комсомол (он был организован совсем по-взрослому: группа, первичная организация, районная организация и т. д.). Деятельность всех этих организаций составляла основу воспитательной работы в школе, поэтому, когда со второй половины 80-х годов популярность этих организаций и степень участия в них детей стали резко падать, воспитательная работа школ встала перед проблемой поиска других методов работы.

1.3. Дошкольное образование

Система дошкольного образования к 1990 году насчитывала около 1800 детских садов и яслей, часть из которых были ведомственными, то есть принадлежали производственным предприятиям. В дошкольных учреждениях воспитывались около 280 тыс. детей. Для сравнения, в 2023 году в Санкт-Петербурге действовало 1198 дошкольных образовательных организаций и дошкольных отделений, в которых воспитывались 283 тыс. детей. Мест в дошкольных учреждениях в городе не хватало, социальное напряжение было значительным.

Сеть дошкольных учреждений включала детские сады для детей с ОВЗ, например, тубинфицированных детей, в которых были созданы специальные условия для оздоровления.

Основное общественное недовольство дошкольным образованием связывалось с дефицитом мест и частой заболеваемостью детей. Содержание дошкольного образования особых проблем у общественности не вызывало, хотя значительное число учителей начальных классов отмечали слабую готовность выпускников подготовительных групп к школе.

1.4. Внешкольное (дополнительное) образование

Дополнительное образование Ленинграда имело развитую сеть учреждений как городского, так и районного уровня. К городским прежде всего относились Ленинградский дворец пионеров, сейчас — Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных, городские станции юных техников, туристов, юных натуралистов и др. В каждом районе действовал свой районный Дом пионеров и школьников, во многих районах — станции юных техников.

Отдельно надо отметить сеть из 35 детских спортивных школ, которые тогда находились в ведении системы образования. В целом сеть учреждений дополнительного образования, по тогдашней терминологии — внешкольного образования, охватывала около 100 тыс. детей. Учреждения дополнительного образования в целом не были проблемной зоной. Они всегда привлекали научных сотрудников, художников, артистов, энтузиастов технического творчества, и поэтому достаточно легко адаптировались к общественным потребностям, их работа была востребована и высоко оценивалась обществом. Этот сектор системы образования быстро и безболезненно освободился от идеологических влияний. Задачей региональной власти было обеспечить сохранность материальной базы, наладить финансирование и снабжение в новых условиях.

Система музыкальных и художественных школ находилась в ведении органов управления культурой.

Отдельно надо рассматривать систему загородных лагерей и летних дач, большинство которых находились на балансе предприятий. Там были неизбежные потери, связанные как с территориальным делением (другой субъект федерации), так и с вопросами собственности.

Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

В те годы детские дома и интернаты входили в систему образования и были подведомственны органам управления образования. К их функциям относились и вопросы опеки и попечительства.

В конце 90-х тема детских домов была крайне болезненной. Общество было резко настроено против применявшихся тогда педагогических методов и подходов. «Подавление личности», «казарма» — такие основные настроения господствовали. Общество осознало, что в развитых странах такого института, как детские дома, нет вообще, и требовало их немедленного закрытия. Считалось, что пребывание в детском доме не готовит ребенка к самостоятельной жизни, не дает ему навыков самостоятельности и не способствует развитию личности.

1.5. Педагогическое образование и повышение квалификации

В Ленинграде основным источником педагогических кадров с высшим образованием был Педагогический институт им. А. И. Герцена. Он находился в федеральном ведении, и город оказывал слабое влияние на качество подготовки и планирование количества выпускников различных специальностей.

Учителей со средним специальным образованием — прежде всего для преподавания в начальной школе, а также воспитателей дошкольных учреждений готовили 7 педагогических училищ.

В районах действовали методические кабинеты, которые, как правило, обеспечивали необходимое методическое сопровождение по предметам. На городском уровне действовали два методических центра: Институт усовершенствования учителей (теперь — Академия педагогического образования)

и Методический центр профессионального образования (впоследствии закрыт).

В целом служба методического сопровождения хорошо справлялась со своими функциями в условиях стабильности и медленного эволюционного развития системы образования, но была абсолютно не готова к работе в резко изменившихся условиях 90-х годов.

Система образования города не существовала обособленно. В советское время в «добровольно-принудительном порядке» устанавливалось шефство промышленных предприятий над образовательными учреждениями. Неправильно понимать, что шефство ограничивалось только материальной помощью. С помощью шефов проводилась профессиональная ориентация школьников, проводились воспитательные мероприятия. Школы с углубленным изучением предметов и многие «обычные» школы устанавливали связи с вузами. Детские творческие коллективы сотрудничали с театрами, музеями, редакциями периодических изданий, другими учреждениями культуры.

К 90-м годам общественный интерес к проблемам развития системы образования, естественно, уменьшился в связи развитием процессов глобальных изменений в стране — от «перестройки и ускорения» до полного и всестороннего изменения политического и экономического режима и распада СССР.

Можно только гадать, как проходило бы реформирование образования при отсутствии таких политических катаклизмов, но реальность поставила вопрос не столько о развитии, сколько о выживании и сохранении системы.

И важно то, что эти вопросы — выживания и сохранения — могли решаться не путем консервации,

а путем развития и адаптации системы образования к новым условиям. Очевидно, что такое развитие в условиях многолетнего экономического кризиса и политической нестабильности было обречено на неполноту, ошибки и «неравномерность» по отдельным направлениям, но выбирать не приходилось.

2. Система управления образованием в Ленинграде — Санкт-Петербурге

В конце 80-х — начале 90-х годов система управления образованием в городе была больше похожа на ту, которая сохраняется до сих пор в российских регионах. Школы и детские сады находились в ведении районных Советов, в исполнительные органы которых (Исполнительный комитет, исполком) входили Отделы народного образования. Аббревиатура РОНО настолько стала общепринятой, что употребляется даже сейчас, хотя «народное» уже около 30 лет как выпало из названий отделов.

После первых демократических выборов 1990 года районные Советы начали реально управлять деятельностью подведомственных им учреждений, включая назначение руководителей, распределение бюджета и управление собственностью. В Ленинграде городской Совет назначал горисполком, в состав которого входило Главное управление народного образования (ГУНО). ГУНО были подведомственны учреждения начального профессионального образования (в 1990 году их было около 140), которые находились на федеральном или отраслевом финансировании. В 1988 году в ГУНО были переданы функции расформированного Главного управления профессионально-технического образования Ленинграда и Ленинградской области.

В 1989 году ГУНО было преобразовано в Комитет по народному образованию исполкома Ленсовета.

Партийное управление образованием осуществлялось через соответствующие отделы (Отдел науки и учебных заведений Ленинградского обкома/горкома КПСС, расформирован в 1988 году) регионального и районных комитетов КПСС. В рассматриваемый период влияние партийных органов прежде всего на текущую жизнь в образовательных организациях резко упало.

2.1. Законодательная власть — Ленсовет 21 созыва

После первых свободных выборов весной 1990 года были избраны депутаты Ленинградского городского совета и районных советов города.

На своей первой сессии Ленсовет утвердил структуру и состав постоянных комиссий.

Помимо собственно Комиссии по воспитанию и народному образованию, были созданы комиссии по делам молодежи, физкультуре и спорту, по проблемам семьи, детства и здорового образа жизни, по науке и высшей школе. Кстати, само название «комиссия», которое было утверждено сессией, говорит о приоритетах депутатского корпуса и свидетельствует о несостоятельности положения о том, что вопросами воспитания в России стали заниматься только в 20-х годах XXI века. В состав «основной» с точки зрения системы образования Комиссии по воспитанию и народному образованию вошли 24 человека, 5 из них работали на постоянной основе. В состав Комиссии входили действующие сотрудники системы образования: начальник Павловского городского отдела образования, директора ПТУ и Межшкольного учебного комбината, учителя, педагоги-психологи, преподаватели

техникумов и вузов, а также научные работники и врачи.

Большинство членов Комиссии принадлежало к тем или иным частям «демократического» крыла Ленсовета, один из депутатов был секретарем партбюро техникума. На деятельности Комиссии политическая принадлежность депутатов сказывалась мало. В деятельности практически всех политических объединений вопросы образования либо совсем не затрагивались, либо были ограничены общими декларациями.

Кстати, к таким декларациям мои коллеги по постоянной Комиссии отнесли и Указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 года № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР». Ни к каким реальным последствиям для системы образования этот указ не привел.

Председателем Комиссии практически единогласно, минус один голос, был избран Марк Иванович Башмаков. Его «программа», с которой он выступил перед депутатами, в основном касалась вопросов развития образования. Коллеги отдали должное его активной позиции в реализации различных проектов в области образования. Важно, что среди них были проекты, существенно опередившие время по целеполаганию, например, по содержанию и методам освоения математики в профессиональных училищах, в стиле концепций TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study). Кроме того, Марк Иванович хорошо понимал современные тенденции развития образования в мире, что в условиях открывающейся страны было очень востребовано жизнью. М. И. Башмаков был председателем Комиссии до октября 1991 года, после чего его сменил автор этой статьи. Изменения были вызваны требованием регламента о постоянной работе председателя в горсовете.

Пять депутатов, включая автора, работали в Комиссии на постоянной основе. Они обеспечивали подготовку основных решений и вели текущую работу. Интересно, что по основной специальности трое были физиками, один географом и один — историком.

2.2. Исполнительная власть — Комитет по образованию

К марту 1990 года в Ленинграде работал Комитет по народному образованию, располагавшийся в двух больших зданиях и имевший штат около 200 человек. Если председатель исполкома и его заместители были отправлены в отставку по политическим мотивам (на должность председателя исполкома Совет объявлял конкурс, по итогам которого председателем исполкома Ленсовета был утвержден А. А. Щелканов), то с комитетом по народному образованию Совет и его постоянная Комиссия пытались наладить работу. Однако практика показала, что ни структура Комитета по народному образованию, ни его кадровый состав, ни руководство не могли руководить системой образования города в такой сложный период. Совет ждал от органа исполнительной власти инициативы, быстрых и жестких решений, а встречал не сопротивление даже, а растерянность и неспособность действовать.

2.3. Исполнительная власть — Отделы образования районов

Отделы народного образования исполкомов районных советов, а с конца 1991 года — администраций районов Санкт-Петербурга (РОНО, РОО), работали в каждом районе города.

Штат отдела составлял от 5 до 15 сотрудников в зависимости от количества подведомственных

организаций. До конца 90-х годов РОО имели статус юридического лица и свой счет, на который зачислялись бюджетные средства. В ведении РОО находилась централизованная бухгалтерия и районный методический кабинет. В 1995 году была создана единая система районных научно-методических центров.

Влияние РОО на деятельность подведомственных образовательных организаций было очень велико, так что можно говорить о различных образовательных политиках в разных районах города.

2.4. Изменения в системе управления образованием

Сначала была сделана попытка просто сменить руководство комитетом. Депутаты были сильно удивлены, когда председатель Комиссии М. И. Башмаков предложил назначить руководителем ленинградского образования коллегу из Мурманской области (к сожалению, его фамилия забылась), занимавшегося повышением квалификации учителей. Комиссия с немалым смущением пошла навстречу своему председателю, но сессия, конечно, не утвердила руководителем органа управления образованием Ленинграда человека, совершенно не знакомого никому, кроме председателя депутатской Комиссии.

Неудача этой крайне легковесной попытки буквально заставила постоянную Комиссию серьезно заняться вопросами управления образованием в городе. Была организована и проведена в одном из загородных лагерей трехдневная деловая игра — деловые игры в то время были очень популярны. Участниками игры были практически все заметные фигуры в системе образования города: депутаты разных уровней, руководители учреждений и отделов образования, ученые, учителя и общественные

деятели, которые в то время имели довольно большое влияние.

Помимо созданной концепции и модели органа управления образованием, в результате деловой игры была выдвинута кандидатура руководителя органа управления образованием — Олега Ермолаевича Лебедева, который на игре руководил экспертной группой. Впоследствии его кандидатуру легко утвердила сессия горсовета. О. Е. Лебедев успешно возглавлял петербургское образование в самые трудные годы.

Было понимание, что один руководитель при сохранении старой структуры и большинства сотрудников комитета по народному образованию ничего не сделает. И было принято кардинальное и изящное по реализации решение: горсовет ликвидировал Комитет по народному образованию, утвердив создание вместо него Комитета по образованию исполкома Ленсовета. Смена одной буквы в названии позволила новому председателю полностью перестроить структуру и подобрать кадры в новый орган управления, оставив наиболее компетентных и подходящих для решения этих задач сотрудников.

Подбор осуществлялся комиссией под руководством председателя Комитета в течение двух месяцев. Комиссия по образованию как политический орган в формирование Комитета не вмешивалась. Один из коллег был приглашен О. Е. Лебедевым в качестве секретаря Комиссии по отбору сотрудников в новый комитет.

Необходимо отметить, что уже в те годы было сильно то, что в наше время называется «культурой отмены». В городе было крайне популярно общественное движение даже не за реформирование детских домов, а против их сложившейся структуры и системы работы (о самой проблеме — ниже).

В горсовете это движение поддерживала постоянная Комиссия по проблемам семьи, детства и здорового образа жизни. На острие критики были сотрудники, отвечавшие за работу детских домов в старом комитете. Они не были приняты в новый Комитет по образованию, но проблема реформирования детских домов осталась в целом не решенной.

С другой стороны, практически полностью был сохранен кадровый состав финансово-экономического направления Комитета, с которым постоянная Комиссия тесно работала.

Если же говорить о функциях создаваемого органа управления, то основной упор делался на вопросы развития. Это можно трактовать двояко. С одной стороны, можно говорить об отсутствии ясного понимания масштабов и глубины кризиса, развивавшегося в стране и угрожающего если не существованию, то серьезной деградацией, как минимум, отдельных секторов системы образования. И в этом смысле можно упрекнуть себя и коллег за отсутствие концепции антикризисного управления (минимизация потерь, выделение наиболее ценных и перспективных институтов и сокращение менее ценных и т. д.). Такого комплексного осмысления кризиса, путей его преодоления и антикризисных управленческих решений тогда не было. С другой стороны, можно положительно оценить идею, что преодоление кризисных явлений оказалось возможным не за счет консервации имеющейся системы, а путем развития новых образовательных институтов и практик.

Надо признать, что любой социолог, изучающий настроения в обществе конца 80-х — начала 90-х годов, отметит, что никто тогда не выдвигал идею о том, что «советское образование — лучшее в мире». Советское образование того периода не удовлетворяло ни родителей, ни педагогический корпус, ни

работодателей, ни общественность... Поэтому идеи развития, обновления системы образования не вызвали возражений даже в самой ортодоксальной фракции горсовета «Возрождение Ленинграда», и решения по системе образования принимались, как правило, значительным большинством депутатов всех политических взглядов.

В Положении о Комитете по образованию исполкома Ленсовета (решение исполкома Ленсовета от 28 января 1991 года № 82) значилось:

«2.1. Основной задачей Комитета является обеспечение развития системы образования в Ленинграде на основе региональной программы, утверждаемой Ленсоветом».

Только в следующих редакциях положений, выпущенных уже после создания администрации Ленинграда — Санкт-Петербурга (выборы мэра города как главы отдельной ветви исполнительной власти прошли 12 июня 1991 года, мэром города был избран А. А. Собчак), задачи Комитета по образованию были скорректированы.

Так, в положении, утвержденном распоряжением мэра от 10 октября 1991 года № 508-р¹, задачи Комитета по образованию были сформулированы уже с учетом обеспечения текущей деятельности:

«Комитет несет ответственность за реализацию образовательного и воспитательного потенциала региональной системы образования и в связи с этим решает следующие задачи:

8.1. Обеспечивает развитие региональной системы образования, включающей детские дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, внешкольные учреждения, профессионально-технические

¹ Оно было отменено городским советом, поскольку было принято без согласования с ним. Описание противостояния мэра и горсовета не входит в задачу данной статьи, его влияние на образование было минимальным.

училища, педагогические училища, школы для детей с аномалиями психического и физического развития, детские дома, научно-методические учреждения и центры повышения квалификации педагогических кадров.

8.2. Создает необходимые условия для реализации прав граждан на образование.

8.3. Направляет деятельность всех учебно-воспитательных учреждений на становление самостоятельной, свободной, культурной, нравственной личности, сознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права, свободы других граждан, Конституцию и законы, способной к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, религиозными, социальными группами.

8.4. Осуществляет необходимые меры для использования духовного потенциала города в интересах развития личности и подготовки молодого поколения к плодотворной жизнедеятельности в условиях свободной экономической зоны».

В этом документе развитие также является системообразующей задачей, но появляется реализация прав граждан на образование как задача по регулярному управлению.

Развитие образования нашло отражение в штатной структуре комитета: было создано большое управление развития.

В последующие годы вопросы развития все больше смещались на периферию задач Комитета по образованию.

2.5. Российское законодательство. Полномочия региона в сфере образования

В начале 90-х годов проходили сложные процессы формирования российского законодательства,

сопровождавшиеся непрерывным процессом распределения и перераспределения полномочий между федеральными органами и субъектами Российской Федерации. Вопросы образования, естественно, регулировались в общем перечне предметов ведения и полномочий.

В рамках советского законодательства не существовало разделения властей, Совет мог принять к рассмотрению и решить любой вопрос, конечно, в рамках полномочий своего уровня.

Общее направление состояло в выделении исполнительной власти в виде отдельной ветви власти (пост Президента РСФСР и пост мэра Ленинграда — весна 1991 года, первые выборы состоялись 12 июня 1991 года) и усилении ее влияния.

Законы РФ от 6 июля 1991 года № 1550-1 «О местном самоуправлении в Российской Федерации» и от 5 марта 1992 года № 2449-1 «О краевом, областном Совете народных депутатов и краевой, областной администрации» (для Санкт-Петербурга как субъекта РФ и как города действовали оба закона), применительно к образованию определяли полномочия городского совета и городской администрации в области образования в самом общем виде, но позволяли, тем не менее, регулировать распределение этих полномочий, устанавливая правильные взаимоотношения между администрацией и Советом.

31 марта 1992 года был подписан Федеративный договор, который относил «общие вопросы воспитания, образования, науки, культуры, физической культуры и спорта» к предметам совместного ведения субъектов федерации и федеральных органов власти.

Говоря о нормативном регулировании деятельности системы образования и ее учреждений

в начале 90-х годов, нельзя не обратить внимание на подзаконный акт, сыгравший революционную роль. Речь идет о приказе Государственного комитета СССР по народному образованию от 17 января 1990 года № 45 «О хозяйственном механизме в народном образовании».

Этот приказ стал основой для перехода образовательных учреждений всех типов и видов на так называемую «хозяйственную и финансовую самостоятельность». Самостоятельность начиналась с права выбора учреждения: переходить на новые условия работы или нет. Существенное влияние, конечно, оказывала и политика районных властей: в некоторых районах, например, в Красносельском (начальник отдела образования Е. В. Михайлова) на новые условия перешли почти все образовательные учреждения, в других, наоборот, районные органы управления тормозили переход. Но школа с активным директором могла «перейти на 45-й приказ» практически во всех случаях.

Как любой сложный процесс, переход образовательных организаций на хозяйственную самостоятельность сопровождался не только успехами.

Учреждение могло само зарабатывать деньги, и формы этого зарабатывания стали во многих случаях вызывать большие нарекания. Так, платной образовательной услугой приказ считал «углубленное изучение предметов и другие услуги (работы), оказываемые сверх утвержденных учебных планов, программ и иных планов, доводимых до учреждений органами управления». Такая формулировка приводила к свободной трактовке учреждением того, что именно оно делает «сверх» утверждённого задания, по сути за плату.

Другим проблемным направлением стала аренда помещений. Аренда помещений рассматривалась

не только как источник дополнительного дохода, но и как средство развития негосударственного образования. Создаваемые частные образовательные организации часто вели свою деятельность в помещениях, арендуемых у государственных организаций. Стали возникать проблемы сдачи в «почасовую» аренду спортзалов, компьютерных классов таким образом, что это закрывало возможности для работы в этих помещениях кружков и секций.

И конечно, «45-й приказ» имел одну общую для законодательства черту: желаемые изменения декларировались, но не реализовывались, так как механизм их реализации отсутствовал. Прежде всего речь идет о нормативном финансировании, которое многими, в том числе и автором этих строк, рассматривалось как основное средство самостоятельного развития школы, ее независимости от волюнтаризма органов управления, поощрения учреждений, заслуживших высокую популярность качеством своей работы: *«Основным источником финансирования учебно-производственной и хозяйственной деятельности, социального развития коллектива учреждения и оплаты труда его работников служат средства государственного бюджета или соответствующей отрасли, определяемые по нормативам»*. Однако в условиях огромной инфляции и невысокого уровня собственно экономических знаний введение нормативов тогда так и не состоялось. О попытках введения нормативного финансирования в Санкт-Петербурге будет рассказано ниже.

Еще одним следствием процесса перехода на финансовую самостоятельность стало растущее различие между теми учреждениями, которые «нашли себя» в складывающихся рыночных отношениях, и теми, кто продолжал работать по-старому.

Годом позже вышло Постановление Совета министров РСФСР от 23 февраля 1991 года № 119

«О временных положениях, регламентирующих деятельность учреждений (организаций) системы образования и подготовки кадров в РСФСР». Это постановление стало наброском к разрабатываемому Закону об образовании, введя основные положения о деятельности образовательных учреждений, которые позже будут развиты в Законе.

Основной чертой документов тех лет, как и последующих, было регулирование того, чего не существует в природе. Это относится отчасти и к решениям горсовета, которые готовил автор. Так, в утвержденных положениях подробнейшим образом описывались полномочия общественных органов управления: конференции и Совета образовательного учреждения. Положение, в частности, предусматривало выборы делегатов конференции *«от учащихся II и III ступеней, учителей и других работников учебного заведения, родителей (лиц, их заменяющих) и представителей общественности»*. Надо ли говорить, что без тяжелейшей работы по внедрению новой модели управления эти «нормативные новации» остались на бумаге?

Хочется отметить, что Положение дало начало бесконечной и бесперспективной борьбе с лишней отчетностью: *«Отчетность учебного заведения представляется в соответствии с требованиями органов государственной статистики. Требование иной отчетности запрещается»*, — продолжающейся по сей день.

Закон РФ от 10 июля 1992 года № 3266-1 «Об образовании» стал важнейшей вехой в развитии российского образования, закрепив основные понятия, введя базовые нормы правоотношений в области образования, определив полномочия различных субъектов в области управления образованием и отрегулировав основные процессы и правоотношения

в области образования. Закон РФ «Об образовании» потребовал создания в городе новых механизмов: лицензирования образовательной деятельности, государственной аккредитации образовательных организаций, аттестации педагогических кадров. Также он вводил договорные отношения между родителями обучающихся и образовательной организацией, ввел понятие образовательной программы со всеми ее компонентами, установил типологию образовательных организаций.

Этот закон требовал более высокого уровня правовой культуры от всех работников системы образования — от учителя до руководителя образовательного учреждения и органов управления образованием — чем имевший место в те времена.

На семинаре директоров школ одного из районов, куда автора этой статьи пригласили рассказать о новом законе, стало ясно, что многие его положения просто не воспринимаются директорским корпусом, кажутся ненужными и лишними. Потребовались годы и большие усилия, в том числе руководства города, чтобы изменить это положение. Правда, маятник качнулся в другую сторону слишком резко: вместо директора-педагога стали готовить директора-менеджера, хорошо разбирающегося в правовом регулировании, системе госзакупок, хозяйственном управлении, но не обращающего внимание на содержание и уровень образования.

Еще одно воспоминание автора: в 1994 году, после роспуска городского Совета и выборов в Законодательное собрание, только что выбранный председатель Комиссии ЗАКСа по образованию, науке и культуре Л. П. Романков спросил, какие городские законы в области образования следует разработать и внести в Законодательное собрание города. Ответ автора, как эксперта Комиссии, состоял в том, что

никакого регионального законодательного регулирования в области образования не требуется, закон РФ «Об образовании» полностью решает свои задачи, а ЗАКС должен заниматься, прежде всего, бюджетом и программами развития отрасли. И действительно, Закон Санкт-Петербурга от 16 июля 2007 года № 381-66 «Об общем образовании в Санкт-Петербурге» практически переписывает отдельные положения федерального законодательства.

Таким образом, можно констатировать, что после 1992 года была сформирована основа нормативно-правового регулирования в области образования. В области планирования образовательной деятельности применялся Базисный учебный план (БУП), утвержденный приказом Министерства образования РФ от 7 июня 1993 года № 237 «Об утверждении базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации». Приказ определял БУП как примерный и разрешал пользоваться учебными планами, утвержденными Министерством в 1991 году.

3. Деятельность городского Совета Ленинграда — Санкт-Петербурга 21 созыва в области образования, 1990–1993 годы

Как уже отмечалось выше, основными программными положениями, с которыми собрались депутаты комиссии по воспитанию и народному образованию Ленсовета, были вопросы развития образования. Именно они составляли основу программы М. И. Башмакова, выдвинутой при выборах председателя комиссии.

Однако в реальности значительное время занимали вопросы текущей деятельности системы

образования города, которая переживала кризис вместе с городом и страной.

3.1. Финансирование образования

В 1990 году социальная обстановка в Ленинграде была крайне напряженной. Помимо общего дефицита продуктов и товаров, многие из которых стали продаваться нормировано, в стране впервые был зафиксирован рост цен, до этого находившихся под жестким контролем. Инфляция в 1990 году оценивается в 19%, в 1991 году — уже в 160%, а в 1992 году после либерализации цен — в 2500%.

Естественно, рост цен приводил к социальной напряженности. Особенно заметно это было в бюджетной сфере, где ухудшение социального положения усугублялось двумя факторами: негибкой системой начисления заработной платы и бюджетным процессом, который основывался на годовых сметах и с большим трудом подвергался коррекции. А поскольку из всех бюджетников работники системы образования составляли самую большую долю, социальная напряженность в отрасли была наиболее заметной.

В Санкт-Петербурге не было такой забастовки учителей, как в Москве в 1992 году.

Инструментов для влияния на эти процессы у городского Совета практически не было. Бюджет Ленинграда, утверждавшийся сессией Совета, умещался на одной странице.

Поэтому первый свой визит после избрания в комиссию по воспитанию и народному образованию автор нанес в планово-финансовое управление Комитета по народному образованию. Будучи полным профаном в бюджетном процессе, я попросил у начальника управления Н. П. Зеленовой баланс Комитета, чтобы хоть как-то начать работать

с финансированием образования. После того как она убедилась, что перед ней не идиот, а просто некомпетентный человек, желающий разобраться, началось наше сотрудничество по финансированию системы образования.

Сложившаяся система не позволяла городскому Совету произвольно устанавливать зарплаты работникам бюджетной сферы. С 1 декабря 1992 года был осуществлен переход на Единую тарифную сетку по оплате труда работников бюджетной сферы, установленную Постановлением Правительства РФ от 8 ноября 1992 года № 855 «О повышении уровня оплаты труда работников учреждений, организаций и предприятий бюджетной сферы». Но базовая единица — тарифная ставка (оклад) 1 разряда — устанавливалась на федеральном уровне и менялась с частотой, не соответствующей росту инфляции.

Поэтому было принято решение выплачивать надбавки к зарплате, сумма которых рассчитывалась в процентах от оклада. Это был довольно сложный процесс, поскольку городской бюджет должен был выдавать субвенции районам, и нужно было представить все расчеты и согласовать выплаты с Комитетом финансов. Необходимо отметить, что председатель горсовета А. Н. Беляев оказывал неоценимую помощь в согласовании проектов решений с финансовыми органами и утверждении их на сессии горсовета. Совместная работа Комиссии и Комитета по образованию позволила принять несколько решений о выплатах надбавок, каждое из которых определяло их размер на квартал.

В наиболее сложном положении оказались сотрудники ПТУ, которые находились на федеральном финансировании. Город не считал возможным выплачивать им надбавки, исходя из правил

бюджетного законодательства. Правильным решением была бы передача этих учреждений в собственность Санкт-Петербурга, но город не питал иллюзий, что вместе с учреждениями он получит достаточное количество средств для их содержания, а потянуть такую дополнительную ношу Санкт-Петербург в то время не мог. Поэтому наше предложение не прошло, и передача профессиональных учреждений в собственность регионов произошла позже. Тем не менее один раз, благодаря приезду заместителя Министра образования РФ в город и визиту с ним к председателю Совета, удалось принять решение и о надбавке сотрудникам профессиональных образовательных организаций (уже не помню, как удалось обойти бюджетную дисциплину...).

При этом не надо думать, что работники системы образования испытывали радость и благодарность от такой заботы об их нуждах. То, что удавалось сделать, было совершенно недостаточно, и всем — руководству Комитета по образованию, председателю Совета, руководству постоянных комиссий по образованию и плановой и финансово-бюджетной комиссии — не раз и не два приходилось выступать на собраниях в крайне враждебной атмосфере и убеждать, обычно безрезультатно, собравшихся крайне агрессивных настроенных педагогов, что город делает все, что может. Наиболее запоминающейся была акция, когда толпа педагогических работников заблокировала вход в Мариинский дворец, где работал горсовет. Конфликт удалось разрешить, пригласив участников акции для разговора в Синий зал горсовета. Разговор вышел тяжелым, так как у обеих сторон была своя правда: автор доказывал, что депутаты и город делают все, что могут, а протестующие — что им нужны результаты, и эти результаты их не устраивают.

Ситуация обострялась еще и тем, что многие директора школ враждебно относились к новой власти в принципе и возглавляли протестное движение в своих коллективах. Например, заместителем председателя Координационного Совета профсоюзных, забастовочных, стачечных комитетов работников образования России был директор школы №255 Е. В. Кожара.

Тем не менее социальный мир в Санкт-Петербурге удалось сохранить, хотя многие учителя просто покинули систему образования, попытавшись реализовать себя в открывающихся тогда сферах деятельности.

Летом 1991 года сессия Ленсовета приняла подготовленное постоянной комиссией решение от 28 июня 1991 года № 19 «О финансово-экономическом обеспечении народного образования».

В решении определялась структура расходной части бюджета Санкт-Петербурга на образование (бюджетная классификация РФ появилась только четыре года спустя — в 1995 году). Вводился механизм аренды зданий и помещений для проведения образовательной деятельности.

Впервые утверждалась система расходов на развитие системы образования. В соответствии с представлениями тех времен расходы на развитие должны были проводиться через Фонд развития образования Комитета по образованию Ленинграда (не путать с благотворительными фондами — это бюджетный фонд). Была утверждена примерная смета расходов с указанием расходов на оставшийся период 1991 года и 1992 год. Для понимания направления расходов приводим эту смету целиком.

**Примерная смета расходов средств фонда
развития образования Комитета
по образованию Ленинграда (тыс. руб.)**

		Всего в 1991	В том числе		Всего 1992 год
			III кв.	IV кв.	
1.	Финансирование целевых программ в области образования	6000,0	1500,0	4500,0	8500,0
2.	Разработка и внедрение новых образовательных технологий	3400,0	1500,0	1900,0	5000,0
3	Стимулирование инновационной деятельности учебных заведений	1300,0	500,0	800,0	1500,0
4	Создание новых городских служб (социально-педагогической и психолого-педагогической)	600,0	200,0	400,0	900,0
5	Межрегиональное и международное сотрудничество	1000,0	500,0	500,0	1200,0
6	Создание системы информационного обеспечения развития региональной системы образования	700,0	300,0	400,0	900,0
		13000,0	4500	8500,0	18000,0

К сожалению, система отдельных фондов развития образования, нашедшая отражение в Законе

РФ «Об образовании» 1992 года, в дальнейшем была упразднена, и расходы на развитие стали просто учитываться в бюджете.

В решении Ленсовета делалась попытка классификации расходов для создания системы нормативного финансирования образования. Это направление было крайне популярно в те годы. Сессия утвердила структуру нормативов по видам образовательных программ и типам учреждений, но Ленсовет не мог самостоятельно разработать систему нормативов, учитывающих в том числе специфику расходов на содержание зданий и сооружений, коммунальные услуги и т. д. Система нормативов была внедрена только двадцать лет спустя в рамках перехода на государственные задания по оказанию услуг (по каждой услуге, например, «реализация программ начального общего образования» вводился норматив оказания услуги).

3.2. Целевые программы развития

Положение о городских целевых программах, принятое сессией горсовета, устанавливало общий порядок по разработке и принятию городских целевых программ по всем сферам деятельности.

Поскольку городские целевые программы утверждала сессия горсовета в условиях экономического кризиса, рассмотрение отраслевых программ, не связанных с социальной поддержкой населения, всегда проходило очень тяжело.

Тем не менее Комиссии по воспитанию и народному образованию удалось утвердить несколько целевых программ, связанных с развитием образования.

Одна из них — программа социально-экономического образования. Идея программы была в том, чтобы распространять знания о новых экономических и социальных условиях, объяснять, как устроена

рыночная экономика, как понимать идущие экономические процессы и как вести себя в новых социально-экономических условиях.

Программа включала в себя и школьный компонент — введение нового предмета «Экономика», проведение олимпиады школьников по экономике, и просветительский компонент для взрослого населения, прежде всего старших возрастов.

Основным исполнителем программы была лаборатория социально-экономического образования в Центре альтернативного образования, возглавляемая Н. А. Заиченко. Замысел программы был правильным и актуальным, но масштаб ее реализации явно не соответствовал поставленным задачам. Так, просвещение взрослого населения свелось к занятиям нескольких групп слушателей в Институте образования взрослых. Но в школьном сегменте эта программа стала триггером развития преподавания экономики, особенно в создающихся негосударственных школах.

Другая программа — развития дошкольного образования — реализовывалась в Кировском районе Санкт-Петербурга. Идея программы была в системных изменениях дошкольного образования: каждый детский сад района должен был приобрести собственное лицо, определить свою собственную программу развития. У кого-то эта программа базировалась на повышении уровня комфортности с участием педагогов-психологов, у кого-то — на более широком использовании отдельных педагогических технологий (Монтессори), у кого-то — на физическом развитии детей. Программа позволяла привлечь дополнительных специалистов. Такой системный подход позволил существенно изменить систему дошкольного образования всего района.

К сожалению, сделать следующий шаг — разработать комплексную программу развития образования

Санкт-Петербурга — постоянная Комиссия сделать не успела. Первая программа развития «Петербургская школа» была разработана Комитетом по образованию уже после роспуска горсовета в декабре 1993 года.

3.3. Здания для образовательных организаций

Проблема зданий образовательных организаций и для образовательных организаций в 90-е годы стояла очень остро. С одной стороны, эти здания могли находиться на балансе различных организаций, и в процессе приватизации «уйти» из системы образования.

С другой стороны, было практически заморожено новое строительство зданий для системы образования, а она в них крайне нуждалась. Рассчитывать на быстрые изменения к лучшему не приходилось.

Поскольку вопросы порядка управления собственностью Санкт-Петербурга входили в компетенцию Совета, Комиссия постоянно была занята судьбой того или иного объекта. Например, Совет часто отменял решения по конкретным объектам, принятые мэрией города с нарушением порядка, и ни разу решение Совета не было отменено судом.

Рекорд поставил депутат О. М. Смирнов, которому удалось в 1990–91 годах добиться возвращения в систему образования трех школьных зданий в центральной части города, основываясь на невыполненных решениях предыдущих созывов Ленсовета.

Постоянно приходилось вмешиваться в попытки приватизировать здания профтехобразования и ведомственных детских садов — но здесь уже с переменным успехом.

И тогда возникла идея закрепить решением горсовета реестр зданий системы образования. Причем в этот реестр должны были входить не только

здания действующих учреждений, но и «потерянные» системой образования, которые предполагалось возвращать для образовательных целей.

В создании такого списка участвовали и Комитет по образованию, и районные отделы образования. В итоге Малый совет Санкт-Петербургского городского совета — орган, решавший оперативные вопросы между сессиями городского совета — принял решение от 31 августа 1992 года № 265 «О праве собственности на объекты образования».

Распоряжение относилось *«к категории социально значимых объектов здания, сооружения, помещения и земельные участки, используемые или построенные для целей образования (далее — объекты образования), согласно приложениям 1, 2, 3, 4».*

Только Приложение 1 (объекты, находящиеся на балансе образовательных организаций и органов управления образованием) насчитывало свыше 2000 позиций. В Приложении 2 фиксировались здания, которые арендовали образовательные организации, в Приложении 3 — объекты системы образования, находящиеся на балансе предприятий и организаций, в Приложении 4 — здания, ранее находившиеся на балансе органов управления образованием или учебных и воспитательных учреждений, переданные органами власти и управления на баланс предприятиям, учреждениям и организациям.

Решение делало невозможным нецелевое использование зданий из перечня 1, требовало прекратить аренду и вернуть в систему образования здания из перечня 2, провести работу по передаче зданий из перечней 3 и 4 в собственность Санкт-Петербурга для использования в образовательных целях.

Это решение сыграло важную роль в сохранении материального комплекса системы образования города.

3.4. Пособие на детей дошкольного возраста

Один из наиболее успешных проектов, реализованных постоянной Комиссией по воспитанию и народному образованию — введение ежемесячного пособия на детей дошкольного возраста, не посещающих государственные дошкольные образовательные учреждения.

Идея пособия имела два основания. С одной стороны, надо было уменьшить очередь в детские сады, дефицит мест в которых был очень большим. С другой — способствовать развитию негосударственного дошкольного образования и семейного образования.

Суть проекта очень проста: на каждого ребенка, не посещающего государственные детские сады и ясли, ежемесячно выплачивалось пособие в размере 0,5 минимальной оплаты труда. Основанием для получения пособия была «Социальная книжка ребенка», которая была документом строгой отчетности.

Особенность этого проекта, который проводил заместитель председателя постоянной комиссии А. В. Домбровский, состояла в том, что он был организован и проведен органом законодательной власти, что для этого органа совершенно не характерно.

То есть обычной практикой было бы принять некий нормативный акт, которым администрации города поручается реализовать проект, и ожидать результатов.

В этом же случае все стадии проекта: планирование, разработка проектов нормативных актов, организация реализации — все, что сейчас называется проектным подходом, было сделано.

Решение о введении пособия вместе с поправками к бюджету города, обеспечивающими его финансирование, было внесено постоянной комиссией по воспитанию и народному образованию

и принято 11-й сессии Ленсовета от 14 октября 1991 года № 28 «Об уточнении городского бюджета на 1991 год». Распоряжением мэра города А. А. Собчака была установлена сумма пособия — 130 руб., исполнителем был определен Комитет по социальной политике. Как известно, в 1992 году инфляция зашкаливала, поэтому Малый совет скорректировал сумму пособия, привязав ее к минимальной оплате труда.

Это пособие выплачивалось до 1996 года, когда оно было отменено Законодательным собранием.

3.5. Новые учебные заведения

Комиссия поддерживала создание новых школ в системе образования города. Наиболее известным проектом был поиск помещения для 610 школы. Группа педагогов и деятелей культуры основали ее как отделение 30-й физико-математической школы, которое восстанавливало традиции классического российского гимназического образования с латынью, древнегреческим языком и при этом — высоким уровнем преподавания математики. Логика развития потребовала выделения школы в отдельную образовательную организацию. И, поскольку проект был абсолютно некоммерческим, остро стал вопрос о поиске здания для занятий. В качестве временного решения председатель постоянной комиссии М. И. Башмаков договорился о временном размещении школы с районным отделом образования в помещении методического центра Петроградского района. Но постоянного решения не было, и хозяева потребовали освободить помещения.

История борьбы за место для занятий включает эпизод вскрытия запертой двери топором, чтобы обеспечить проведение занятий. Автор присутствовал при этом как символ поддержки со стороны

органа власти, хотя испытывал немалое смущение от подобных педагогических технологий. Для решения вопроса были привлечены руководители Ленсовета, и благодаря помощи заместителя председателя, впоследствии вице-мэра, В. Н. Щербак ова школе отдали пустующее здание на ул. Красного Курсанта.

Другой пример — создание учебно-территориального комплекса «Дачное».

Исполнительным комитетом Кировского районного Совета народных депутатов г. Ленинграда от 31 мая 1990 года № 505 было принято решение об открытии учебно-территориального комплекса. *«В целях перестройки средней школы, отработки принципов и методов интеграции различного уровня образования (детский сад — школа — базовое предприятие — вуз)»* комплекс создавался на базе неполных средних школ № 269, 279 и ясель-сада № 33. В итоге дошкольное образование проводилось в здании детского сада, начальная школа — в одном здании, основная и средняя школы — в другом. Интересно, что Устав Учебно-территориального комплекса «Дачное» предусматривал, что комплекс является обществом с ограниченной ответственностью, учредителями которого стали Кировский районный совет народных депутатов, школа № 279, УПП «Инициатива», ССУПП «Экономика», ММНТК «Прозум».

Этот проект был примером широко обсуждавшейся, хотя в итоге и не реализованной идеи создания образовательных округов как территорий, на которых должны удовлетворяться все образовательные потребности с единым управлением образовательным комплексом.

Вообще, в Кировском районе под руководством начальника отдела образования Е. И. Русак в начале 90-х годов были созданы такие школы, как школа

славянских культур с изучением славянских языков, школа с изучением еврейской культуры и иврита, школа балета, школа с элементами вальдорфской педагогики, школа здоровья с оздоровительным комплексом, куда на несколько недель приходили начальные классы других школ со своими учителями. В районе был создан один из первых детских домов квартирного типа, социальная гостиница для выпускников детских домов как элемент подготовки к самостоятельной жизни. Про программу развития дошкольного образования я уже говорил. Так что Кировский район стал своего рода моделью для инноваций в образовании.

В целом в городе наблюдался взрывной рост учреждений со своими особенностями. После принятия Закона об образовании 1992 года лучшие школы стали подавать заявки на присвоение вида «гимназия» и «лицей». При этом статус гимназии считался более престижным, поэтому, например, 30 физико-математическая школа стала гимназией.

Активно создавались и негосударственные образовательные организации. В целом можно сказать, что процесс увеличения разнообразия в учебных заведениях города проходил лавинообразно и не требовал больших усилий со стороны органов управления: достаточно было не мешать и лишь иногда немного помогать.

3.6. Международное сотрудничество

Имея бэкграунд физика-теоретика, я всегда удивлялся особенностям советской, а потом и российской педагогической науки. Если в физике ученые обязаны были (в советские годы, без интернета) не только следить за свежими зарубежными журналами, но и получать препринты от коллег, работающих в других странах, то в педагогике, как правило, не

читали зарубежную прессу и не ссылались на новейшие публикации.

И открытие мира в конце 80-х — начале 90-х годов очень сильно повлияло на изменения в нашей системе образования.

Важно, что участие в международном сотрудничестве было всеобщим: руководители, учителя, учащиеся, методисты и ученые — все стали открывать новые практики и подходы, видеть проблемы, решаемые в образовательных системах других стран, знакомиться и общаться с иностранными коллегами, представлять свой опыт и сравнивать свою образовательную практику с зарубежной.

Я не буду описывать все международные проекты, которые проводились в рамках городского Совета, их было достаточно много.

Выделю проект сотрудничества с департаментом образования Манчестера, который, пожалуй, был наиболее комплексным и охватывающим все основные направления образования, новые технологии и многие категории педагогических работников.

Самым большим по объему финансирования был проект «Профессиональное обновление учительского корпуса» (CALMAP), руководителем с российской стороны был член постоянной комиссии М. И. Башмаков. Проект получил грант Европейского сообщества в размере 10,5 млн. ЭКЮ. Проект предусматривал создание 13 Центров профессионального обновления, из них 4 — в Санкт-Петербурге. Софинансирование петербургской части проекта решением сессии горсовета проводилось из бюджета города.

Среди направлений международного сотрудничества можно выделить следующие:

- знакомство с устройством систем образования, образовательными практиками, работой

образовательных учреждений, деятельностью педагогов и обучающихся;

- погружение в проблемы, стоящие перед деятелями образования, методы и подходы к их решению;
- изучение конкретных образовательных технологий, особенно информационно-коммуникационных;
- реализация совместных образовательных проектов.

В целом международное сотрудничество принесло системе образования Санкт-Петербурга много открытий и сыграло существенную роль в ее развитии.

3.7. Новые технологии

Мало того, что реформирование образования в 90-х пришлось на период глобальных изменений в государстве, так оно еще совпало по времени с мировой технологической революцией, описываемой как переход к информационному обществу.

И эта технологическая революция, естественно, оказала огромное влияние на перемены в российском образовании.

Новые информационно-коммуникационные (сейчас больше используется термин «цифровые») технологии становились и объектом освоения, и средством решения педагогических задач, и основой получения и передачи информации.

В общем, непонятно, почему постоянная комиссия горсовета, которая должна все-таки заниматься бюджетом, нормативными актами и пр., стала одним из центров развития информационных технологий в системе образования города. Может, потому что многие западные партнеры обращались в совет, может, потому что автору было интересно это направление, может, потому что руководители Петербургского отделения Института новых технологий (тогда

российского флагмана по применению не только компьютерных, но и других передовых технологий в образовании) В. А. Носкин и М. С. Балабонов были, как и автор, физиками... Важен результат, а результат был достигнут — городская система образования была на переднем крае в области информатизации.

Как в любой истории успеха, причинами является сочетание нескольких благоприятных факторов:

- участие органов власти — в Комитете по образованию вопросы информатизации вел И. Ф. Базлов, роль которого далеко выходила за рамки его служебных обязанностей;
- создание профессионального сообщества специалистов и руководителей, формально и неформально занимавшихся информатизацией образования;
- наличие источника идей и технологий — в значительной степени, им был Институт новых технологий;
- благожелательный интерес зарубежных партнеров, предлагавших различные проекты и мероприятия;
- создание опорного учреждения — Регионального учебного центра информатизации образования во главе с директором В. Л. Дрибинским;
- поддержка информатизации со стороны быстро формирующейся отрасли: бизнеса, специализированных СМИ, вузов.

Отмечу два момента из истории информатизации, которые выходят за рамки собственно компьютерных технологий.

Во-первых, мы всегда старались поддерживать все альтернативные направления, которые имели перспективны развития. Так, в начале 90-х автор стал инициатором подписания соглашения Санкт-Петербурга с представительством Apple

в России — компанией DPI. Хотя цена за «яблочные» компьютеры была, по понятиям многих руководителей, заоблачной, город приобрел три компьютерных класса Apple. Эти классы, и особенно Apple-центр, работавший на базе 239 лицея (руководитель — Д. Д. Рубашкин), внесли заметный вклад в информатизацию образования. При этом в городе также действовал региональный учебно-методический центр IBM, правда, компьютерные классы IBM в школы город не покупал, а получил по федеральной программе. Также был проведен большой конкурс среди отечественных компьютерных компаний.

Во-вторых, мы пытались реализовать политику развития с опорой на «точки роста». Этими точками роста становились отдельные школы и создающиеся районные центры информатизации. Создание последних не форсировалось и зависело от возможности и приоритетов районов города. Таким образом, не имея средств на фронтальное оснащение школ (оно произойдет только в начале 2000-х годов), можно было поддерживать работу на уровне «переднего края» информатизации и дать возможности полноценной работы специалистам высокого класса, которые отличались не только квалификацией, но и высокой заинтересованностью в своем деле. При этом важно было не обособить эти «точки роста» от остальных образовательных организаций, как в свое время передовые колхозы были витриной советского сельского хозяйства, за которой скрывался удручающе низкий уровень остальных. Необходимо было сделать так, чтобы «точки роста» тянули вперед всю систему, а у остальных была возможность примкнуть к ним.

4. Заключение

Дочитав эту статью до Заключения, читатель с удивлением обнаружит, что автор ничего не пишет об изменении содержания образования. Отсутствуют ключевые слова «интересы ребенка», «гуманизация», «индивидуальный подход» и другие, которые стали маркерами Четвертой образовательной реформы.

Это связано с пониманием депутатским корпусом «демократического Ленсовета» своей роли. Мы не считали, что орган власти должен вмешиваться во внутренние дела системы образования, и, тем более, в образовательный процесс. Мы считали своей задачей сделать петербургскую школу свободной от идеологического влияния, в том числе и собственного, создать современную систему управления с минимальным административным вмешательством в образовательный процесс, обеспечить материальные возможности развития системы образования и создать механизмы и институты, которые обеспечивали бы ее развитие как открытой системы, конкурирующей с образовательными системами других стран.

А дальше уже сама система образования, образовательные организации должны были реализовывать соответствующие педагогические идеи. Обеспечить же то, что эти идеи будут «правильными», должна была система управления. Вот по созданию этой системы управления велись самые трудные дискуссии. Зарубежный опыт, ставший доступным в те года, предлагал модели управляющих советов, куда входили бы представители учителей, родителей и местных обществ.

Но все понимали, что в наших условиях все попытки создать органы самоуправления в школе

сведутся к формальности. Все определять будет директор. А рассчитывать на «просвещенный абсолютизм» директорского корпуса в массовой школе никак было нельзя.

Разработка модели управления школой, которая была бы основана на каких-то органах самоуправления и была бы жизненной, породила горячие дискуссии в постоянной комиссии и в итоге так ни к чему не привела.

Зато комиссии удалось, руководствуясь принципом «не навреди», удержать коллег по горсовету от принятия быстрых решений по крайне популярным тогда идеям.

Так, крайне популярной была идея «ликвидировать РОНО», и комиссии часто приходилось убеждать коллег, что быстрое принятие такого решения просто приведет к развалу системы управления.

Таковыми же идеями были «ликвидировать детские дома» и «ввести подушевой механизм финансирования». По последнему была внесена поправка к решению по бюджету, и сессия уже была готова это решение принять... Убедить коллег не делать этого удалось с большим трудом.

Конечно, депутатский корпус, обладая очень высоким интеллектуальным потенциалом (например, в Президиуме горсовета оказались десять докторов наук), энергией и желанием работать, был не готов к решению тех задач, которые свалились на него, город и страну. Само устройство Ленсовета до выборов 1990 года не предполагало вообще никакой работы депутатов. И, самое главное, в городе не было «Think tanks» — аналитических центров, которые могли бы предложить органам власти региона анализ текущего состояния, описать перспективы развития, проблемы и риски, а также предложить решения. Все это приходилось делать самим.

К счастью, вектор развития образования уже был задан во второй половине 80-годов. Может, не все депутаты читали материалы ВНТК «Школа», но его основные идеи уже были распространены в обществе, прежде всего, через средства массовой информации.

И поскольку эти идеи были высказаны еще до переносов 90–91 годов, они без отторжения воспринимались всеми частями политического спектра. За все время работы Ленсовета ни разу по вопросу образования Совет не раскалывался по линии «демократы — коммунисты». В этом нам повезло.

И, конечно, роспуск Петербургского Совета в ходе кризиса 1993 года оставил многие планы нереализованными. В Законодательном Собрании, избранном в 1994 году, депутатов, профессионально занимающихся образованием, уже не было и нет до сих пор. Распущены были и районные советы. Поэтому с 1994 года система образования развивалась уже в других условиях.

Учебный план: ситуация выбора в условиях реформы

Учебный план как зеркало государственной образовательной политики

Ровно тридцать лет тому назад, перефразируя Владимира Ильича Ленина [1], мы писали: «Думаем, не надо доказывать, что учебный план является концентрированным выражением государственной политики в сфере образования. Действительно, по его названиям — единый, типовой или примерный — можно судить о пропорциях демократизма — авторитарности и федерализма — унитарности в государстве. По времени, отведенному в нем на изучение иностранных языков, — о стремлении общества к открытости, по доле, занимаемой «культовыми» дисциплинами, — о влиянии милитаризма и степени тоталитарности социума...» [2] Полностью соглашаясь с данными характеристиками этого значимого для школы нормативного документа, добавим, что способ его подготовки и введения в действие — придание ему законной силы — определяет тип отношений между профессионалами, обществом (если речь идет о системе образования) и властью. То есть, проведя анализ порядка разработки и утверждения базисного учебного плана, мы можем дать характеристику отношения государства к профессионалам. Говоря о последствиях целенаправленных управленческих действий, обеспечивающих реализацию инициативы, обсуждаем «развилки» — что случилось и могло бы случиться, то есть пытаемся помочь тем, кто столкнется с подобной ситуацией в будущем.

Понимая и принимая это, мы в настоящей статье предприняли попытку проанализировать процедуру принятия решения по результатам конкурса проектов учебных планов для двенадцатилетки¹, которая, на наш взгляд, стала событием, поворотным моментом, изменившим направление вектора развития отечественной школы. Акцентируем внимание читателя на том, что сам факт разработки учебного плана для несостоявшейся двенадцатилетней школы не является важным. Речь идёт о принципиальных основах учебного плана как инструмента, разграничивающего полномочия между различными уровнями управления системой, и в конечном счете — о тех свободах, которые имеют регион и муниципалитет, о пространстве выбора для конкретной школы, ученика и его семьи.

Итак, объектом изучения для нас стали решения Федерального координационного совета², на котором рассматривались итоги конкурса проектов Базисного учебного плана российской двенадцатилетней школы, предметом — содержание конкурсных заявок его победителей, которые дают, по нашему мнению, возможность заглянуть не только в настоящее, но и в будущее.

Предваряющее замечание. В мае 1989 года директора школ РСФСР получили Информационный сборник[3] Министерства народного образования союзной республики, который содержал 12(!) вариантов учебных планов средних общеобразовательных школ[4]. Важно, что выбор варианта плана осуществлялся педагогическим советом школы или

¹ Конкурс объявлен Министерством образования РФ в марте 2000 года.

² 27 июня прошло заседание Федерального координационного совета, на котором рассматривался вопрос о результатах конкурса проектов Базисного учебного плана российской двенадцатилетней школы, Первое сентября № 48 (935) от 1 июля 2000 года.

советом школы. Понятно, что это было движение к демократизации и гуманизации образования, что предполагало: признание семьи и ученика полноценными субъектами образовательного процесса, отказ от единообразия, отход от идеологии поиска врагов, отказ от приоритета классовых интересов. Был обозначен путь на решение сложной, но необходимой задачи. Школа должна была перейти из мира единообразия и догм в пространство мышления. То есть наметилась тенденция к трансформации российского учителя из бездумного исполнителя — в профессионала, способного мыслить, готовить и обсуждать управленческие решения.

Хроника событий

На заседании Федерального координационного совета 27 июля 2000 года были вскрыты конверты с именами победителей, представленные конкурсной комиссией, председателем которой был вице-президент РАО В. Поляков. Результаты выглядели так:

- Первое место — проект Б-32, руководитель — Н. Гара, заместитель начальника Департамента общего среднего образования Министерства образования;
- Второе место — проект Б-46, руководитель — А. Кузнецов, Институт общего образования РАО;
- Третье место решено было не присуждать.

Все, казалось бы, нормально. Уполномоченный соответствующей управленческой структурой (Министерством образования Российской Федерации) орган — конкурсная комиссия — в пределах определенных ей компетенций назвала имена

победителей. Но! Практически сразу стало известно, что рейтинг Экспертно-аналитического центра Стратегического комитета (руководитель — профессор О. Лебедев), которому отводились полномочия осуществления профессиональной экспертизы материалов, поданных на конкурс, выглядел иначе. Из тридцати представленных проектов (два были отвергнуты по формальным признакам: география от Пскова — до Дальнего Востока) победителями конкурса были признаны следующие авторские коллективы:

- Первое место — проект Б-41, руководитель — Д. Шадриков, разработчики — А. Пинский, В. Фирсов;
- Второе место — Б-40, руководитель — А. Каспржак;
- Третье место — Б-44, руководитель — А. Тубельский.

Вывод. Конкурсная комиссия де-факто не признала результатов экспертизы открытого для участия всех желающих (!) конкурса, проводившейся профессионалами по ее поручению по заранее утвержденной методике. Формальным поводом, основанием для такого решения стало отклонение предложений победителей (надо было показать стремление соблюсти формальные правила!), а также принятие в ходе конкурса Министерством образования постановления о сокращении нагрузки школьников на 20%, что давало право не рассматривать проекты, признанные экспертами победителями. Проще говоря, конкурсная комиссия — власть, чиновники — не приняла во внимание мнение профессионалов, не поддержав тем самым моральный престиж данной профессиональной группы в обществе.

Выходом из патовой ситуации стало следующее управленческое решение. Группа из пяти

руководителей групп-победителей по двум рейтингам должна была доработать план одиннадцатилетней школы РФ (двенадцатилетняя так и не состоялась) на 2001–2002 учебный год, найдя компромисс, который, как известно, является ничем иным как выбором наилучшего решения из числа наихудших. Вполне понятно, что, проведя такую манипуляцию (иного определения проделанного у меня нет), чиновники ведомства указали на нецелесообразность участия профессионалов-практиков в образовательной политике. Это факт, который лежит на поверхности.

Вместе с тем, как нам видится, изучение содержания конкурсных заявок как формальных, так и действительных победителей конкурса и ответы на вопросы: «Что же не устроило руководителей отрасли в проектах, которые де-факто, победили в конкурсе? Какие идеи формально названных победителей привлекли к себе внимание чиновников?» — могут пояснить многое из того, что происходило в системе отечественного образования в XXI веке.

Развилка первая: что понимается под содержанием образования

В июньских номерах 2000 года «Учительская газета» [5, 11] публиковала проекты Базисных учебных планов, присланных для участия в конкурсе, вынося в заголовок слоган, который формулировался сотрудниками редакции после знакомства с его содержанием. Выглядело это так:

Таблица 1

**Проекты Базисных учебных планов,
победивших в конкурсе.
Журналистские названия (слоганы)**

Место	Конкурсная комиссия		Экспертно-аналитический центр Стратегического комитета	
	Заголовок, данный проекту журналистами Учительской газеты			
1	Б-32	Среди обязательных предметов — физкультура	Б-41	Школьный компонент: основа — интеграция
2	Б-46	Вначале было... ядро	Б-40	Домашнее задание на выходные — не задавать
3			Б-44	От знаний — к деятельности

Видно, что журналистский взгляд на документ, который, как правило, ухватывает главную мысль, в нем содержащуюся, провел демаркационную линию между материалами двух групп победителей. Первые работали в логике концепции образовательного стандарта (БУП — его элемент) академика РАО В. С. Леднева [6, с. 320], которая шла от содержания учебных предметов (ядро, учебный предмет — физкультура). «Признание победителями только Б-32 и Б-47 означало бы возврат к зуновским временам» [7], — писал в газете «Первое сентября» Александр Адамский. Вторые рассматривали документ как инструмент, обеспечивающий свободу школы для выстраивания ею (учителями, как следствие) собственных образовательных программ (Б-41), тех или иных педагогических практик (Б-44),

защищая школьника от учительского произвола (перегрузка, Б-40). То есть БУП (стандарт) рассматривался ими «...как инструмент организации деятельности и развития образовательной системы...» [8, с. 24–43], предметом которого могут и должны быть цели, процессы и результаты деятельности.

Здесь кроется **первая развилка**, глубинное противоречие **между ориентацией на новые задачи — новое содержание образования**, отделенное, **не тождественное учебному материалу**, и традиционным академическим подходом, в котором «чистота научного знания» превалирует над педагогической сообразностью. При таком подходе образование становится замкнутой системой, не направленной на создание условий для достижения выпускниками школы результатов, востребованных вне этой системы.

Следует констатировать, что акцент на предметность при разработке учебных программ, пособий, методических материалов возобладал. К концу «нулевых» появляется понятие «фундаментальное ядро содержания общего образования» [9, с. 48], которое сегодня определяет не только систему ведущих понятий, относящихся к различным областям знаний, но и набор содержательных единиц, которые должны быть изучены учеником.

Знакомство с изменениями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования¹ показывает, что тождество между содержанием образования, которое в прогрессивных системах понимается как «совместное держание»² ситуации развития, и учебным материалом просматривается все более отчетливо.

¹ Внесены 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г., 12 августа 2022 г.

² Взаимодействие ученика и учителя на том или ином учебном материале, которое направлено на формирование у первого совокупности востребованных производством и обществом умений.

Рискну предположить, что отстранение идеологически чуждых традиционной системе проектов (мнений, намерений профессионалов), поданных на конкурс, стало сигналом к взятому сегодня курсу на унификацию.

Что испугало федеральную власть в учебных планах победителей конкурса по версии Экспертно-аналитического центра?

Что же такое, пугающее отраслевую власть, предлагали отстранённые от участия в конкурсе победители? Рассмотрим три проекта последовательно, выделив в них главные идеи, определяющие стратегию возможных изменений в достижении нового качества образования, которое понималось авторами, вслед за официальной властью, как «достижение обучающимися таких образовательных результатов, которые обеспечат им возможность самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности в условиях перехода к демократическому обществу с рыночной экономикой»[10].

Проект Б-41. Развилка вторая: унификация или регионализация

Авторы отмечали, что разработанный ими проект Базисного учебного плана: «...представляет **собой нормативную основу создания рабочих учебных планов общеобразовательных учебных заведений Российской Федерации. Субъекты Российской**¹ Федерации используют Базисный учебный план при разработке примерных региональных учебных планов для общеобразовательных учреждений региона...» [11, с. 22-23] Действительно, учебная нагрузка, которая определяется Федеральной властью,

¹ Выделено жирным шрифтом авторами проекта.

составляет от 8 до 14 аудиторных часов, регионом — от 18 до 27, школой — от 8 до 12 (рисунок 1, гистограмма). При этом, если федеральный компонент не мог быть сокращен ни регионом, ни муниципалитетом, ни школой, распределение между последними тремя уровнями было предметом переговоров, так как максимальная, предельно допустимая, нагрузка фиксировалась (рисунок 1, график с маркерами).

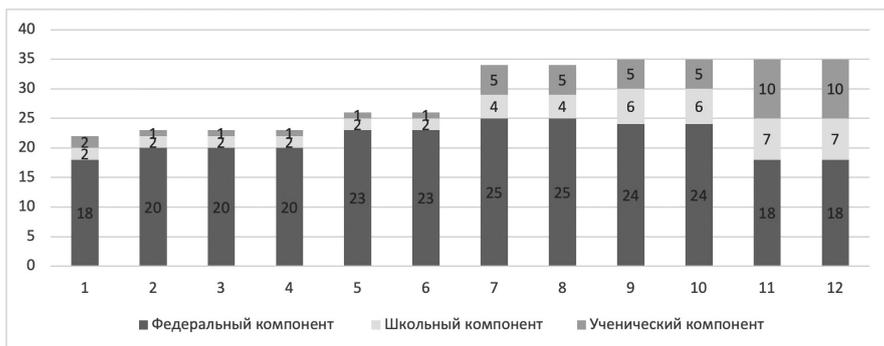


Рисунок 1. Соотношение федерального, национально-регионального и школьного компонентов и предельно допустимая нагрузка (в неделю) в проекте Базисного учебного плана Б-41. По оси X — классы, Y — количество часов в неделю.

Содержание только четырех из восьми образовательных областей, выделенных авторами в учебном плане, определялось властью страны:

- филология — русский язык как государственный;
- обществознание — история, обществознание и т. д.;
- математика — арифметика, алгебра и начала анализа, геометрия и т. д.;
- естествознание — природоведение, биология, химия, физика и т. д.

Тогда как содержание областей по искусству, технологиям, физической подготовке и областей, связанных с изучением родного языка народа, населяющего данную территорию, и иностранного языка, обеспечивающего устойчивую коммуникацию с соседями, партнерами по бизнесу, предлагалось отдать региону.

Согласно замыслу авторов, **средняя школа должна была стать в большей степени ответственностью территории, причем не только через финансовые обязательства, но и в качестве субъекта, определяющего учебный материал** (часть образовательного стандарта). Авторы проекта предприняли попытку существующий механизм финансирования общего образования[22], который определяет объемы финансирования регионом образовательной программы, реализуемой организацией, привести в соответствие с существующими в стране принципами управления образовательной системой через изменение подходов к администрированию образовательных стандартов (учебных планов) в России, разграничивая полномочия между уровнями управления. В предложенном варианте:

Федеральный компонент создавал условия «...для академической и социальной мобильности учащихся...» [там же], что должно было обеспечивать единое образовательное пространство, как бы сказали сегодня; и параллельно позволял школе дать свой вариант (интерпретацию) примерного учебного плана региона, учитывающий его специфику (набор изучаемых иностранных языков, например), защитив самостоятельность школы выделением школьного компонента, который составлял примерно треть учебной нагрузки.

Добавим к этому, что авторы проекта плана Б-41 предполагали, что старшие классы будут делиться на направления: гуманитарное, естественно-математическое, реальное, общеобразовательное (обеспечивается за счет регионального, школьного компонентов и дополнительных часов, которые появляются в 11–12 классах в виде разницы между планируемой и максимально допустимой нагрузкой, рисунок 1), в рамках которых возможна организация педагогического, экономического и других профилей. На самом деле, если смотреть из сегодняшнего дня — предпрофессиональная подготовка. Помимо этого предусматривали выделение фиксированного количества часов на поисково-исследовательскую деятельность (сегодня — проектная работа), индивидуальные и групповые консультации (де-факто — ученический компонент), а также предлагали ограничить объем домашних заданий, введя временные ограничения на их выполнение.

В завершение образовательно-управленческого анализа, если так можно сказать, рамочных параметров данного Базисного учебного плана вернемся к его журналистскому названию: «Школьный компонент: основа — интеграция». Именно **школе предлагалось «сварить» свой уникальный учебный план, интегрируя содержание федерального, регионального и своего собственного компонента с учетом контекстных факторов, имеющих в распоряжении ресурсов и т. д.**

Выйдя за рамки собственно образования, отметим, что предложенный вариант разрубал гордиев узел финансирования российской системы образования, шире — социальной сферы. Напомним, что средства на реализацию образовательных программ, на содержание зданий и помещений и т. д. сегодня в РФ берутся из бюджетов трех

уровней: федерального, регионального и муниципального. Нормирование расходов муниципалитета, например, на уровне региона не только не приводит к стабильности системы бюджетного финансирования школы, но и негативно сказывается на привлечении инвестиций в систему, так как образовательное поведение населения нашей многонациональной, многоконфессиональной страны определяется групповыми интересами, но не государством в целом.

Проект Б-40. Развилка третья: профилизация или индивидуализация

В отличие от проекта, занявшего, по версии Экспертно-аналитического центра Стратегического комитета, первое место, авторы проекта Б-40¹ определяли основными факторами в формировании учебных планов не субъект федерации и школу, а образовательную организацию и ученика. Данные, приведенные на рисунке 2, показывают, что **совокупность часов, выделенных на федеральный и национальный компоненты**, которые создаются предоставленной региону возможностью изменить до 20% содержание любого учебного предмета, в старшей школе **примерно равны сумме часов школьного и ученического компонентов, которые не являются обязательными**. При таком подходе именно школа становится субъектом образовательной политики. Именно она определяет профили обучения, здесь предполагаются широкие профили: социально-гуманитарный, физико-математический, естественно-научный, технико-технологический и т. д. В их рамках каждый ученик строит свой

¹ А. Каспржак, Л. Иванова.

собственный учебный план. То есть авторы предлагали заменить доминирующий в это время профиль как пакетное предложение на индивидуальный учебный план.

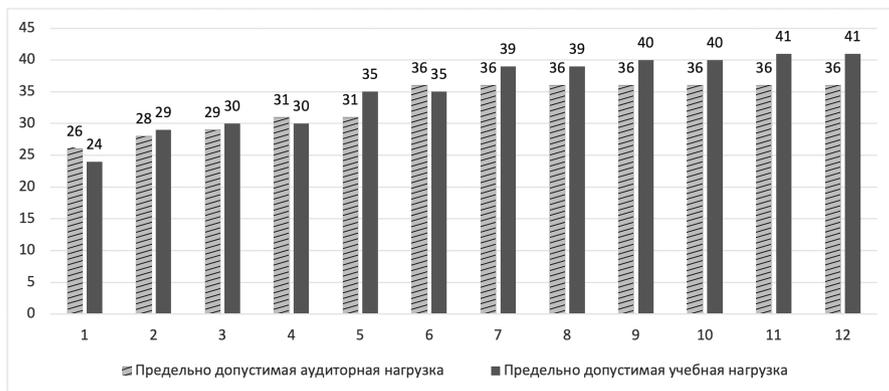


Рисунок 2. Соотношение федерального, школьного и ученического компонентов в проекте Базисного учебного плана Б-40. По оси X — классы, Y — количество

Свобода образовательной организации подтверждалась разделением федерального, регионального, школьного и ученического компонентов, а также предоставлением образовательному учреждению права определять структуру начальной (1–4, 1–6) и основной (5–10, 7–10) школы, введением предпрофильной подготовки в основной школе, возможностью интеграции и перекомпоновки базовых предметов и т. д.

Наличие в учебном плане весомого школьного компонента должно было стать катализатором создания средних образовательных учреждений различных видов – залог видового многообразия, а созданная учебным планом возможность сочетания форм обучения — дистанционного, очно-заочного, экстерната и т. д. — помогала руководителям школ

учитывать условия обучения: климат, удаленность жилья от школы и т. д., на данной территории, ученика и его семьи в выборе темпа обучения, например.

В предложенном проекте есть еще несколько интересных находок, например, регулирование школой предложения в рамках образовательных областей и свободы выбора учебных предметов учеником, интеграция ОБЖ и НВП в физическую культуру и технологию и т. д. Но наиболее значимой, на наш взгляд, явилась попытка перейти от учета аудиторной к учебной нагрузке (рисунок 3). Учитывая, что нормальная продолжительность рабочего времени не могла в то время превышать 41 часа в неделю (сейчас 40), авторы предприняли попытку нормирования объема домашних заданий, понимая всю сложность контроля за её выполнением. Видимо, именно этот тезис позволил журналистам «Учительской газеты» дать проекту Б-40 название: «Домашнее задание на выходные — не задавать».

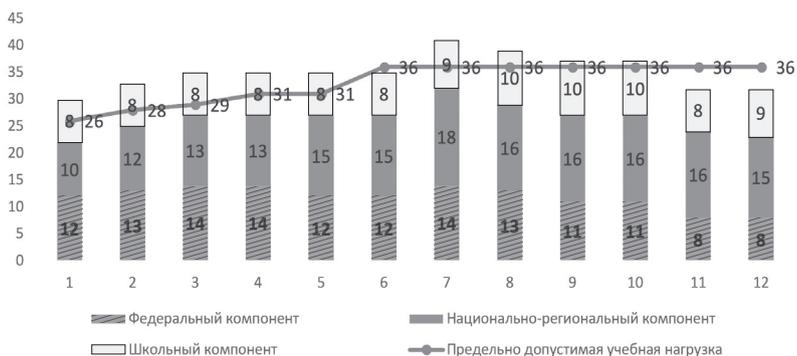


Рисунок 3. Предельно допустимая аудиторная и учебная нагрузка в неделю в проекте Базисного учебного плана Б-40. По оси X — классы, Y — количество часов в неделю

Проект Б-40. Развилка четвертая: индивидуализация или персонализация

Авторы проектной заявки уже самим названием — «Базисный план 12-тилетней общеобразовательной школы, ориентированной на развитие индивидуальности ребенка» — заявили, что главной ценностью образования и, следовательно, задачей школы является формирование свободной творческой личности. В отличие от первых двух проектов, в данном предложении центром становился именно школьник.

Достичь это предлагалось через:

- изменение содержания образования от узко-предметных ЗУНов к интегративным универсальным умениям;
- создание толерантного и демократического уклада жизни школы;
- изменение средств педагогической деятельности — от трансляции знаний и информации к организации деятельности ребенка...»[11, с. 14].

Для решения поставленных задач авторы предлагали:

- Сделать старшую школу трехлетней, разделив в ней учеников на тех, кто хочет поступать в вуз, и тех, кто рассматривает школу как завершающую ступень своего образования.
- Ввести наряду с обязательными курсами (учебными предметами), интенсивы (погружения, главные уроки Вальдорфской школы), специальные курсы, которыми руководят учителя или приглашенные специалисты, и мастерские, на которых педагогами и/или профессионалами осуществляется передача способов и приемов научной, художественно-эстетической или какой-либо другой деятельности.

Организация образовательного процесса должна была, по мнению авторов этого проекта учебного плана, поставить в активную позицию не регион, не школу, создающую максимальные условия для удовлетворения потребностей ученика и семьи, а школьника. Осуществить переход от индивидуализации к персонализации, при которой ученик является автором своего учебного плана, а учитель — его консультантом. Сократив до минимума обязательный компонент содержания (рисунок 4), задав «сетку часов» только через образовательные области (внутри состава учебных курсов — предмет договоренности между школой и учеником), что создает пространство выбора (проб), и открыв школу, а также в разы увеличив время на освоение искусств, себя (психология), общества (социально-трудова подготовка), авторы предполагали решить проблему создания условий для «рождения» (не подготовки!) индивидуальности.

И еще одна новация — авторы учебного плана де-факто не ограничивали максимально допустимую учебную нагрузку обучающегося (вошедший в текст современного закона «Об образовании» термин здесь вполне применим), вслед за Жоржем Элгози¹ полагая, что: «...Есть только один вид работы, который не вызывает депрессии, — это работа, которую ты не обязан делать...»

¹ Жорж Элгози (1909–1989) был генеральным инспектором национальной экономики и президентом Европейского комитета по экономическому и культурному сотрудничеству.

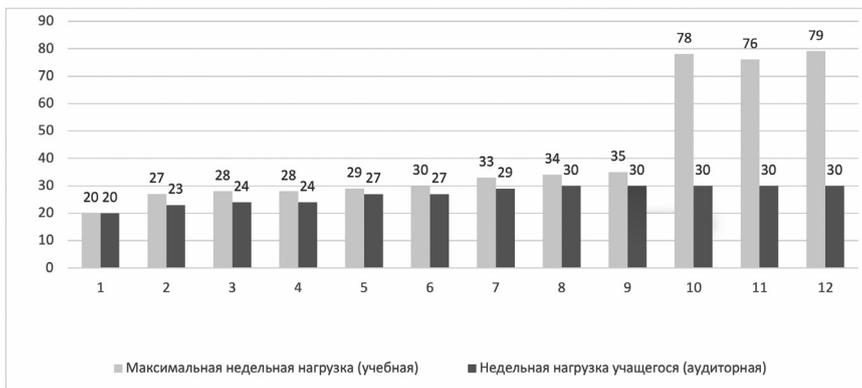


Рисунок 4. Максимальная недельная и аудиторная нагрузка школьника в проекте Базисного учебного плана Б-44. По оси X — классы, Y — количество часов в неделю

* * *

Завершая обзор содержания предложений авторов-победителей по версии Экспертно-аналитического центра Стратегического комитета, следует констатировать, что их совокупность, во-первых, стремится придать соответствие системы образования федеративному устройству страны через нормативное закрепление субъектности региона, образовательной организации, ученика и его семьи, и во-вторых, сделать ее более современной, введя индивидуальные учебные планы, курсы по выбору, варьируя формы обучения и т. д. Если к этому добавить, что все как один авторы позаботились о нормативном ограничении нагрузки ученика, то... становится жаль, что всего этого не случилось, и набор проблем и тем, которые определяют сегодня педагогический дискурс, примерно тот же. Ну и важно при этом понимать, что к двенадцатилетней школе мы не перешли.

Впрочем, в 2004 году был принят новый стандарт, который содержал учебный план, представляющий

причудливый симбиоз предложений победителей конкурсной комиссии, по лекалам которых была выполнена сетка часов начальной и основной школ, и экспертно-аналитического центра, идеи которого были взяты авторами для нормирования образовательного процесса в старшей школе. Получалось, что выпускник при переходе из основной в старшую школу получал свободу, к которой был не готов.

Добавим к этому следующее. Если стандарт начальной и основной школ, в котором детально прописывались дидактические единицы, составляющие программу каждого учебного предмета, вводился в течение нескольких лет, то стандарт старшей ступени, который давал школе и ученику свободу выбора, был введен только в 2012 году. Правда, между 2004 и 2012 годом образовательные учреждения могли его инициативно использовать, заявив о том, что они этот стандарт апробируют.

Однако изменения в стандарте, которые приобрели законную силу с 1 сентября 2023 года, возможности школы и, следовательно, старшеклассника сильно секвестировали. Впрочем, это уже другая история. Перемены 90-х закончились раньше. Для меня — тем самым заседанием Федерального координационного совета, на котором рассматривались результаты конкурса проектов Базисного учебного плана двенадцатилетней школы 27 июня 2000 года.

Те же грабли: невыученные уроки 20-х годов

2000 год, позади — десять лет реформ. Само объявление конкурса на разработку проектов Базисного учебного плана констатировало недостаточную

«...степень пригодности школы как института, основного его «инструмента», культурной формы для решения иных, не востребованных ранее массовой практикой целей и задач...» [12] Перед школой была развилка. Или система признает субъектность региона, муниципалитета, образовательной организации, семьи, делая их, наряду с государством, значимыми заказчиками образовательных услуг, двигаясь к демократическому обществу, рыночной экономике, или возвращается к поздней советской модели организации школьной жизни, поймав, что она не совершенна, но худо-бедно работает.

Строго говоря, советская (российская) школа уже проходила через подобную коллизию: в 1923–1925 годах были разработаны и введены так называемые «Программы ГУСА» (Государственного ученого совета, научно-педагогическая секция). И программы, и учебный план, которые принципиально отличались от тех, что действовали в российских школах до революции. Они были не предметными, а комплексными, определяли не только содержание обучения, но и структуру, форму. В попытке преодолеть существующий, по мнению идеологов новой советской образовательной доктрины, «отрыв школы от жизни», «теории от практики» учебный план был фактически разрушен, систематическое изучение предметов отменялось, содержание же школьного образования было представлено в виде единого материала — комплекса сведений о природе, человеке, труде и обществе. Учебные предметы изучались в привязке к комплексным темам, что можно было характеризовать принципиальным прорывом в педагогике¹, вызывающим невероятные сложности.

¹ «...Летом 1928 г. во главе группы американских ученых и учителей Дьюи прибыл с визитом в Советский Союз. По возвращению на родину вышла его статья «Впечатления о Советской России», в которой он позитивно оценивал советскую систему образования...». [13]

Такой метод обучения, применявшийся в советской школе до начала 30-х годов, получил название «бригадно-лабораторный»¹, в его основе лежала методика Дальтон-школы [16]: последовательность учебных задач, привязанных к жизни (можно провести параллель с программами ГУСА), которые решаются учеником индивидуально с последующим коллективным обсуждением результатов. При этом образовательное пространство школы (общения) выстроено так, чтобы можно было выдержать три принципа, лежащие в основе концепции этой школы: самостоятельность, свободу и совместную работу. Задача же является средством реализации трех указанных принципов. Три данных принципа формируют основу, побуждающую учителя так организовывать учебный процесс, чтобы каждый ребенок, каждый учитель хорошо чувствовал себя в стенах школы и хотел там учиться или работать.

Неготовность учителей к «великому скачку» от российской гимназии к новой школе, организационная неразбериха привели к тому, что:

- a) Система школьного образования находилась в состоянии управленческого хаоса. Полномочия различных инстанций пересекались и постоянно перекраивались, при этом все они пытались влиять на содержание и методику обучения. В такой ситуации в роли стрелочника оказывался учитель, который вынужден был самостоятельно разбираться в противоречивых указаниях вышестоящих органов и многочисленных программах и методах.
- b) Существовало большое разнообразие учебных пособий, хотя в целом учебников не хватало. Следовательно, имела место лотерея: если школе доставались хорошие учебники, то уровень преподавания рос, плохие — падал.

¹ Подробнее — смотри: [14], [15, гл. 6].

с) Методика преподавания отдельных предметов находилась в стадии становления. Методисты явно испытывали трудности, поскольку от них требовали совместить несовместимое: осуществить «связь с жизнью», как того желал ГУС, и одновременно дать детям серьезные академические знания.

Следствием попыток привести все в школе в порядок было утверждение Наркомпросом РСФСР на 1927/28 учебный год для школ второй ступени новых единых, обязательных учебных планов. Этот план, хоть и включал учебные предметы, но был еще выполнен в логике «Программ ГУСА». Учебный материал, как и раньше, располагался по колонкам: «природа», «общество», «труд». Сетки часов по-прежнему не было.

Однако уже в 1929 году были опубликованы «Программы единой трудовой школы I ступени» для городских и сельских школ. В этих программах был определен учебный материал по базовым предметам. И, наконец, появилась первая сетка, в которой объем аудиторной нагрузки школьников второй ступени школы (5–10 классы, сегодня — основная и старшая школы) и, главное, набор учебных предметов удивительно напоминают вариант, предложенный победителями конкурса 2000 (смотри таблицу 2).

Таблица 2

Сопоставление набора учебных предметов и распределения учебной нагрузки в учебном плане школ РСФСР на 1929/30 учебный год и в проекте Б-32, признанного победителем конкурсной комиссией
 (темно-серым выделены те учебные предметы, нагрузка на которые совпадет полностью, светло-серым — те, по которым она близка)

	Учебные планы школы-десятилетки^[17]	Б-32
№	Наименование дисциплин	Наименование дисциплин
1	Обществоведение (в том числе — история)	Обществознание, история
2	Русский язык и литература	Русский язык и литература
3	Математика	Математика и информатика
4	Естествознание	Естествознание
5	Химия	Химия, экология
6	Физика, астрономия	Физика и астрономия
7	География	География
8	Иностранный язык	Иностранный язык
9	Труд	Технология
10	Изобразительные искусства	Изобразительное искусство
11	Физическая культура	Физическая культура
12	Музыка (пение)	Музыка
	Аудиторная нагрузка	Аудиторная нагрузка

Итак, в 1929 году появился учебный план как сетка часов. Тогда же «...была восстановлена классно-урочная система, введено единообразие в содержание образования, формы и методы преподавания...»[18] И, как это ни удивительно, он принципиально мало чем отличался от учебного плана победителей конкурса 2000 года. Таковой оказалась цена компромисса...

Выводы для новых реформаторов

Вынесем за скобки изучение изменений учебных планов от раннего сталинского времени до горбачевской перестройки, «...когда «Единая трудовая политехническая школа» образца 1934–1988 гг. была снята с производства»[там же], и вернемся к итогам двенадцати лет перестройки российской школы. Напомним, что объектом и предметом нашего микроисследования были способ принятия решения и содержание заявок, признанных победителями конкурса. Вывод, на мой взгляд, очевиден. Пренебрежение прогнозами профессионалов привело к тому, что итогом реформ 90-х стало возвращение отечественной школы к исходной точке. Выводы, сделанные ниже, не подтверждены данными исследований, это результаты рефлексии участия в реформе 90-х автора текста, выборочно проиллюстрированные выше проведенным анализом заявок. Можно предположить, что ошибки инициаторов преобразований состояли в следующем:

1. Реформа не воспринималась значительной частью работников системы как жизненная необходимость. Инноваторы же довольствовались обсуждением достигнутого в своей среде, не выходя на широкую аудиторию, терпеливо поясняя суть грядущих изменений, демонстрируя «выгоды» работникам отрасли на пусть малых, но уже достигнутых победах. **Внутренние**

разногласия по поводу способов решения одного и того же набора задач: гуманизация, демократизация, многоукладность и т. д. — **не дали им возможности стать сильной, сплоченной группой, способной противостоять регрессу.** Так, например, проекты планов-победителей конкурса, по версии экспертно-аналитического центра, могли быть объединены как не противоречащие друг другу и совместно противостоять позиции Министерства и Российской академии образования.

В самом начале 90-х, анализируя деятельность инновационных школ этого периода, И. Д. Фрумин писал: «...Педагоги инновационных школ, обуреваемые новыми идеями, могут объяснять, почему они хороши. Но они не готовы ответить на вопрос об опасности отказа от прежних форм работы. В отношениях с традиционными учителями, родителями авторы предпочитают пропагандировать, а не объяснять. По прошествии некоторого времени экспериментаторы или внешние наблюдатели обнаруживают, что реальность учебного процесса далека от мечты и замысла. Энтузиазм сменяется разочарованием. Это опасный период. Многие инновационные движения останавливались и разрушались именно в это время...» [19, с. 59-64]

Иллюстрируем данное утверждение материалами конкурса. Проект группы А. Тубельского вполне мог стать востребованным инновационными образовательными учреждениями, но вряд ли был принят массовой школой — из-за нехватки профессионализма в первую очередь (вспомним итоги внедрения программ ГУСА).

2. Не всякое обновление можно считать победой. Новое — это только новое. Не все новое хорошо, а старое плохо. Так, например, определенная часть реформаторов этого периода, зачастую — не читая первоисточника, подняла флаг

борьбы с классно-урочной системой Я. А. Коменского. В некоторых школах был осуществлен уход от понятия класса как единицы проектирования индивидуальных образовательных траекторий, в других проектировалась тема (образовательный модуль), а не каждое учебное занятие. Подобные задачи были поставлены и перед массовой школой — через учебники, методические пособия, без учёта того, что подобного уровня задачи не могут быть решены неподготовленными людьми в одночасье. В результате работник массовой школы «...устал от перемен и, как-то сам по себе, в нем проснулся традиционный советский учитель. Он опять стал делать то, что умел, не отвечая самому себе на главный вопрос: ЗАЧЕМ он это делает. Ему опять стало удобно, комфортно и, что особенно важно, спокойно...» [20, с. 52-62]

В этом смысле, скорее всего, не поиск компромисса между тремя проектами победителей по версии экспертно-аналитического центра, а введение трех вариантов Базисного плана под одной шапкой для различных видов школ могло стать выходом. Сделали же это в 1988 году, введя 12 вариантов учебного плана.

3. Любая реформа должна проводиться, опираясь не на здравый смысл, накопившийся профессиональный опыт, **а на «сильные педагогические теории»**, как говорил один из самых авторитетных сегодня в мире специалистов в области лидерства в образовании Майкл Фуллан[21]. В основе же новых образовательных моделей школ, чаще всего, не лежала какая-то теория, и, как следствие, школы (региональные, муниципальные системы), получив свободу, не знали, что с ней делать. Наука же не была готова предложить ясные и простые решения практикам.

Справедливости ради надо сказать, что проекты групп разработчиков заявок Б-41 и 40 предприняли эту попытку, но ссылка на «сильные теории» во всех

трех анализируемых нами документах только одна (Э. Фромм) — в проекте Б-44.

И, наконец, заключительное замечание. Уже не деятелям образования, а политикам и управленцам. Вслед за конкурсом, о котором шла речь выше, в системе произошла бюджетная реформа, проходившая под лозунгом: «Деньги в обмен на обязательства». Суть ее состояла в том, что финансирование переходило от ассигнований текущего содержания учреждения к обеспечению оказываемых им образовательных услуг. Это осуществлялось через введение модели нормативно-подушевого финансирования, которое не может не поддерживаться человеком, твердо убежденным в необходимости увязки объема и качества образовательных услуг с размером полученного вознаграждения, при этом исключая необходимость для руководителя школы стоять с протянутой рукой в планово-финансовом управлении учредителя. Вместе с тем все **попытки погрузить социальную сферу, и систему образования в том числе, в «чистый рынок» привели к тому, что определяли и определяют вектор развития системы чиновники**, о чем говорят результаты конкурса, который мы обсуждали в настоящем тексте. Как преодолеть это явление — не знаю, **данную задачу предстоит решить реформаторам следующих поколений.**

Библиографический список

1. «Политика есть концентрированное выражение экономики», В.И. Ленин. «Еще раз о профсоюзах, о текущем моменте и об ошибках тт. Троцкого и Бухарина». 1.4. Политика и экономика. Диалектика и эклектицизм. Полное собрание сочинений, Институт марксизма-ленинизма, 5-е изд. Т. 42. 1970. С. 278.
2. Каспржак А. Г. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. — М.: МИРОС, 1994.
3. Информационный сборник Министерства народного образования союзной республики. М.: Просвещение, 1989. № 14. 13 и 14 варианты — 1989. № 32.

4. Письмо Министерства народного образования РСФСР от 27 марта 1989 года № 100/8.
5. Учительская газета. — М.: Издательский дом "Учительская газета", 2000. №23.
6. *Леднев В. С.* Содержание образования: Учеб. пособие. — М: Высшая школа, 1989.
7. *Адамский А.* Иван Мельников становится лидером образования России? // Первое сентября. — М.: Издательство "Лучшее решение", 2000. №48.
8. *Каспржак А. Г., Логинова О. Б., Поливанова К. Н.* Стандарт образования: история разработки и итоги // Вопросы образования.— М.: Издательство ВШЭ, 2004. № 3.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М.: Просвещение, 2009.
10. Постановление от 23.03.2001 № 224 «О проведении эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования».
11. Учительская газета. — М.: Издательский дом "Учительская газета", 2000. №24.
12. *Каспржак А., Коган Е., Лебедев О., Хасан Б. и др.* Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации: сборник рекомендаций. — М., Университетская книга, 2007.
13. *Кумсков В. В.* Педагогические идеи Д. Дьюи и советское образование 1920-х гг. // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки).
14. *Ильина Т. А.* Педагогика. — М., 1984;
15. Дидактика средней школы : Некоторые пробл. соврем. дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Просвещение, 1982.
16. National Centre for School improvement. — Utrecht, 1994.
17. Еженедельник комиссариата просвещения РСФСР. — М.: Гос. изд., 1929. № 17 (140).
18. *Каспржак А. Г., Левит М. В.* Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. — М.: МИРОС, 1994
19. *Фрумлин И. Д.* Пути инновационной школы. // Директор школы. — М.: Издательская фирма "Сентябрь", 1993. № 4.
20. *Каспржак А. Г.* Крушение иллюзий, или Как рождалась новая российская школа (взгляд учителя, москвича-семидесятника) // Директор школы. — М.: Издательская фирма "Сентябрь", 2015. № 7.
21. Michel Fullan // Wikipedia. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Fullan
22. Статья 99. Особенности финансового обеспечения реализации образовательных программ (в ред. Федерального закона от 14.07.2022 № 295-ФЗ)
23. Первое сентября. — М.: Издательский дом "Учительская газета", 2000. №48.

Эволюция технологических основ образовательной системы: конструкционистская реформа

Роль появившейся информационной технологии в запуске образовательной реформы

В заглавии статьи упоминаются технологии как опора реформы. Начну с того, что каждая из технологий: речи и письменности — должна считаться принципиальным элементом «образовательной реформы» своего времени. Менее существенная, но все еще совершенно глобальная, трансформация коммуникационной технологии — это появление печатной книги, а точнее — появление *литерного набора*. Реформа Яна Амоса Коменского, как у нас принято говорить, часто со знаком «минус», — появление «классно-урочной системы» — имела своей целью введение ресурсно эффективного массового образования. Эта реформа учитывала ограничения канала коммуникации устной речи — ограничивала



Страница из латино-немецко-венгерской версии Азбуки «Orbis Pictus»

число учеников в классе. Кажется, Коменский где-то упоминал сотню, использовала письменность — на классной доске и в «тетрадах» (грифельных досках) учащихся, и печатную книгу. Знаменитейшей и непревзойденной книгой — базовой для реформы Коменского, стала, конечно, «Orbis Pictus» – мультимедийная (с картинками), гипертекстовая (с цифровыми ссылками на странице), многоязыковая (с мгновенным переводом на одной странице) азбука [1, 2]. Позднее мы вернемся к технологии, принципиальной для обсуждаемой реформы, а сейчас, соблюдая хронологию реформы, остановимся на другом положении Коменского, обусловившем ключевой принцип нашей реформы.

Учиться чему-то, делая это

Истоком того, о чем будет идти речь дальше, является, в том числе, и российская математическая школа, которая начиналась с положения, принадлежащего исходно А. Я. Коменскому: «*fabricando fabricamur*» — «создавая, создаем себя». В области математического образования этот принцип был афористично сформулирован Полом Халмошем, венгерским евреем, эмигрировавшим с семьей в Соединенные Штаты: «*Единственный способ изучить математику — делать ее*» («*The only way to learn mathematics is to do mathematics*») [3, 4]. У Халмоша можно найти и более общую формулировку «*The best way to learn is to do; the worst way to teach is to talk*» (op. cit.).



Paul Halmos
(1916–2006)



Н. Н. Лузин
(1883–1950)

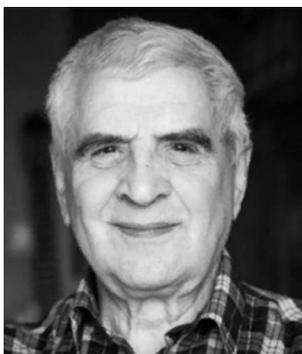
На этой простой и великой идее была построена знаменитая школа Н. Н. Лузина — Московская школа российской математики, «Лузитания». Это была школа, как пишут сегодня на жаргоне официальных документов, «подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации». Но в середине 1930-х годов представители этой школы в Москве и питерские математики перенесли принцип Коменского

на школьные математические олимпиады и кружки [5].

Следующий шаг стал возможным благодаря «исторической случайности» — реформаторской идеи Н. С. Хрущева начала 1960-х годов о соединении «Школы с Жизнью». Этот шаг сделали А. С. Кронрод, Н. Н. Константинов и другие математики [5]. Парадоксальным и ироничным образом идея Хрущева учить детей в школе чему-то практическому, например, работе машинистки или химика-лаборанта, сомкнулась здесь с идеологией Коменского-Халмоша: «практически делать» математику. Этот следующий шаг состоял во включении системы самостоятельного создания, открытия математики учащимися в основной учебный план нескольких школ, причем, не в «порядке педагогического эксперимента»,



А. С. Кронрод
(1921–1986)



Н. Н. Константинов
(1932–2021)

а в качестве возможной реализации той самой официально объявленной модели «производственного обучения», а затем — «школы с углубленным изучением отдельных предметов». Это значило, что в «обычной» государственной школе, где проходили географию, физкультуру и другие важные предметы обычным образом, математику, а точнее ее специальную, дополнительную к обычной школьной

ной, часть — «спец. математику», проходили иначе. На уроках этой «спец. математики» всегда был один «главный» учитель и еще могло быть 4–6 равноправных дополнительных учителей — студентов университета. Но основная разница состояла, конечно, в содержании образовательного процесса. Содержание в смысле перечня определений и теорем могло быть, например, весьма похожим на университетский курс математического анализа первого семестра, если из него исключить решение задач по матанализу из задачника: «взятие производных и интегралов». Этот семестровый курс «растягивался» на два школьных года, что, конечно, было бы неожиданным для вузовского профессора: дело в том, что основным содержанием курса для учеников школы было *самостоятельное* доказательство ими теорем. При этом обычно это доказательство организовывалось как последовательное доказательство осмысленных вспомогательных утверждений, сопровождавшееся рассмотрением содержательных примеров. Также иногда и определение изобреталось постепенно, и формулировка теоремы не

была ясна с самого начала, а в ходе исследования возникала потребность в том, чтобы нечто сформулировать — формулировка при этом могла оказаться и ошибочной. Таким образом, это была настоящая «исследовательская» модель освоения математики. Важную роль в образовательном процессе играли и упомянутые выше дополнительные учителя. Часто это бывали просто студенты младших курсов университета. Школьники «делали математику» вместе со своими учителями. Например, автор настоящих строк стал старшим преподавателем в таком классе в возрасте 16 лет, будучи студентом первого курса. Учителя-студенты, как правило, сами вырастали в такой же педагогике, заканчивали ту же школу, куда потом пришли учителями. В основном они не получали оплату за свою работу, или этой оплаты хватало только на то, чтобы купить проездной (карточку). Диалог учителя и ученика состоял в обсуждении представленных учеником письменных текстов — как правило, работа происходила один на один.

Итак, мы рассмотрели реформу, которая ввела в некоторые школы блок «исследовательской» конструкционистский педагогики.

Рассматриваемая реформа, запущенная в начале 1960-х годов Н. С. Хрущевым, продуктивно выразилась и в еще одном виде, или разновидности, школ. По инициативе крупных ученых — М. А. Лаврентьева (Новосибирск), А. Н. Колмогорова (Москва) и других — были созданы (физико-)математические школы-интернаты, связанные с университетами.



Д. К. Фадеев
(1907–1989)



М. И. Башмаков
(1937–2022)

В Ленинграде нужно в связи с этим назвать такие великие имена, как Дмитрий Константинович Фадеев и Марк Иванович Башмаков.

Подчеркну еще раз, ключевой элемент рассматриваемой реформы — это опыт использования совершенно другого способа учения в общеобразовательной, правда, специализированной, школе — при этом, что важно, репродуцируемой модели.

Цифровая трансформация школы. Декларация и первый шаг

Следующее, о чем я хочу сказать, — о цифровых технологиях. Несколько уточняя картину предыдущего раздела, можно вспомнить, что еще в 1959 году, в этом случае под прикрытием «эксперимента» Академии педагогических наук, Семен Исаакович Шварцбург в школе № 425 в Москве реализовал практическое обучение программированию — работе «оператора ЭВМ», а для такой работы требовался серьезный курс высшей математики, где тоже учащимся приходилось многое делать самим [6].

Андрей Петрович Ершов около 1981 года сказал, что программирование — вторая грамотность, столь же



С. И. Шварцбург
(1918–1996)

бесспорная, как грамотность письма, устной речи и т. д. [7]. Через две недели после того, как М. С. Горбачев стал главой страны, вышло постановление ЦК КПСС и Совмина СССР «О мерах по обеспечению компьютерной грамотности учащихся средних учебных заведений и широкого внедрения электронно-вычислительной техники в учебный процесс» [8], подписанное, естественно, М. С. Горбачевым, где в нынешних словах говорилось о том, что нужно начать цифровую трансформацию всей общеобразовательной школы — это выделено как вторая задача уже в заголовке постановления. Это постановление было результатом усилий, в первую очередь А. П. Ершова, поддержанного Е. П. Велиховым — ближайшим к М. С. Горбачеву ученым.

В первой части заголовка постановления говорится о введении школьного предмета «Информатика». Постановление датировано 28 марта 1985 года, 1 апреля мы начали работу над учебником по информатике — нам от АПН СССР достался компьютер Ямаха и 5-игольчатый матричный принтер (на рисунке виден образец его работы из архива А. П. Ершова [9]) — и писали учебник месяц. Учебник был напечатан летом тиражом 3 млн. экземпляров и пришел во все школы Советского Союза. Подробнее об этом — см. [10].



А. П. Ершов
(1931–1988)



Е. П. Велихов
(р. 1935)

дежду
слова

Таким образом, информация, ЭВМ и алгоритм являются важнейшими понятиями информатики, а алгоритмизация и программирование составляют основу компьютерной обработки информации.

Содержание

Соответственно построено и изложение материала в этой книге. Вопрежнему мы уточним, что такое информация, как она записывается и передается (Q1), а также в общих чертах познакомимся с устройством и работой ЭВМ (Q2). Далее мы подробно изучим формы записи алгоритмов (раздел 1 "Алгоритмический язык") (некоторые общие методы их составления (раздел 2 "Элементы алгоритмизации"), а также методы компьютерной обработки информации применительно к тем или иным областям использования ЭВМ (раздел 3 "Применения ЭВМ"). В заключение мы более подробно познакомимся с устройством отдельных частей ЭВМ и с тем, как ЭВМ выполняет алгоритмы (раздел 4 "Устройство и работа ЭВМ").

Упражнения

1. выпишите из газет 10 предложений со словом "информация" и 5 предложений со словами "ЭВМ" или "компьютер".

2. Представьте себе две страны, из которых у одной есть единая транспортная и энергетическая сети, книги, газеты, радио и телевидение, а у другой ничего этого нет (или даже нет только энергетической сети и средств массовой информации). Что можно сказать о научно-техническом и культурном уровне развития этих двух стран?
См. в наст. стр. с. 3)

Запишите точный план действий, приводящий к решению следующих задач:

3. Волк, коза и капуста. На берегу реки стоит крестьянин с корзиной, в которой лежат волк, коза и капуста. Крестьянин должен переправиться сам и перевезти волка, козу и капусту на другой берег. Однако в лодку кроме крестьянина помещается либо только волк, либо только коза, либо только капуста. Оставлять же волка с козой или козу с капустой без присмотра нельзя - волк может съесть козу, а коза - капусту. Как должен вести себя крестьянин?

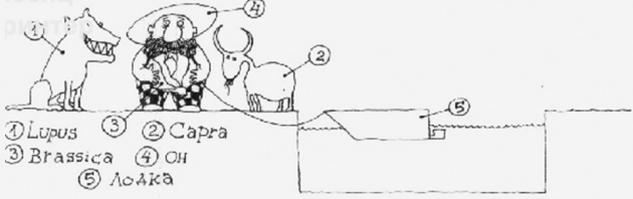


Рис. 1

девушка, если съест капусту и переедет с ней на другой берег, затем волк съест козу и переедет на другой берег.

А. П. Ершова

Учебник писала группа математиков, все они выпускники мехмата МГУ, трое из пятерых — одновременно выпускники и учителя тех самых матшкол, о которых мы говорили выше. Нам представилась замечательная возможность! Программирование является областью математической деятельности, где обязательно и постоянно возникает необходимость в создании каких-то новых объектов и процессов, в решении принципиально новых задач. Деятельность программиста сродни деятельности профессионального математика. Конечно, и здесь можно «испортить дело», заранее рассказывая ученику, как решать ту или иную задачу, записывать ту или иную программу и ожидать от этого ученика воспроизведения услышанного от учителя. Однако авторы учебника последовательно проводили линию самостоятельного открытия и построения математических объектов программирования самими учащимися.

Продолжением линии на современное содержание математического образования, естественно, включающее и математические основания математики, стала серия учебников по математике и информатике [11].

Глобализация задачи

Дальше произошло следующее. В ноябре 1985 года Михаил Сергеевич Горбачев и Рональд Рейган встретились в Женеве, и вернувшийся из Женевы Е. П. Велихов нас собрал и сказал, что более-менее единственное, о чем договорились, – это о советско-американском сотрудничестве в области общего образования, и, наверное, это прекрасный



Михаил Горбачев
и Рональд Рейган,
1985 год

повод для того, чтобы выстроить правильную новую советскую школу с использованием, в частности, идей цифровых технологий. Мы поняли, что самое важное, конечно, не в современных технологиях, а в том, что исследовательский способ учения может быть перенесен из деятельности научных работников, аспирантов и студентов ведущих вузов, учеников матшкол в общеобразовательную

школу и разные школьные предметы.

С этой идеи начался коллектив «Школа». В 1986 году было подписано Постановление Госкомитета по науке и технике, Президиума АН, Минпроса СССР [12] о создании Временного научно-технического коллектива (ВНТК) «Школа», точнее его «первой ступени» – «Школа-1» под руководством Е. П. Велихова, я был его заместителем. И началась работа — создание документов, встречи, семинары и т. д. В какой-то момент Александр Юрьевич Уваров, поддерживающий ВНТК в Минпросе, привел Эдуарда Дмитриевича Днепров к Е. П. Велихову и сказал, что Днепров тоже хочет нам помогать, и действительно, 1 июня 1988 года приказом председателя Государственного



Э. Д. Днепров
(1936–2015)

комитета СССР по народному образованию Г. А. Ягодина был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» (см. [13]).

Базовой организацией у ВНТК «Школа» был Научный совет АН СССР по комплексной проблеме «Кибернетика», который в 1961 году создал академик, адмирал Аксель Иванович Берг, до этого — заместитель министра обороны, а в то время еще руководитель Межведомственного совета по программированному обучению [10, 14, 15]. Сейчас я руковожу в рамках Академии наук Институтом кибернетики и образовательной информатики им. А. И. Берга ФИЦ ИУ РАН¹.



А. И. Берг
(1893–1979)

Основным источником образовательной модели, которую пытался разрабатывать и реализовывать ВНТК «Школа», была исследовательская деятельность математиков и ученых многих других направлений: биологов, филологов, физиков и др., работавших в Академии наук, университетах и НИИ, которые вошли в коллектив.



Бл. Сендов
(1932–2020)

Другими источниками были важные для нас прецеденты других стран. Здесь стоит упомянуть еще об одном математике: Благовесте Сендове.

¹ Институт кибернетики и образовательной информатики им. А. И. Берга, Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН (ИКОИ ФИЦ ИУ РАН) // URL: <https://berg.institute>

В своей стране — Народной Республике Болгария — он играл тогда не менее важную роль чем Е. П. Велихов в Советском Союзе: был президентом Академии наук Болгарии, до этого — министром, ректором Софийского университета и т. д. За несколько лет до описываемых событий Бл. Сендов создал Проблемную группу по образованию (ПГО). Это была попытка реформы болгарской школы, имевшая экспериментальные площадки в 27 школах по всем областям НРБ. Существенным элементом идеологии ПГО также была исследовательская модель учения, а также интеграция предметов, например, языка и математики, применение компьютера в различных предметах. Замечу, что сегодня в интернете можно найти очень немного информации о работе ПГО.

Еще одним ключевым элементом нашего подхода было знакомство с философией и группой Симора Паперта. Эта философия, названная Папертом *конструкционизмом*, опиралась на два источника. Один из них — это конструктивизм — эпистемология учителя Паперта Жана Пиаже. В соответствии с конструктивизмом формирование знания у ребенка происходит в ходе его работы с физическими, а для Паперта важно, что еще и экранными, объектами. Вторым источником для С. Паперта была социально-историческая обусловленность учения в соответствии с представлениями Выготского, на которого постоянно ссылался Паперт.



Seymour Papert (1928–2016)
с советскими школьниками

Реформаторские идеи Симора Паперта были весьма радикальными, тем не менее иногда их удавалось реализовать в массовой школе. Примерами были образовательные системы Коста-Рики с населением около 5 млн. человек и американского штата Мэн с населением менее 1.5 млн. человек.



В. А. Болотов
(р.1952)

Симор Паперт после нашей первой встречи в Софии неоднократно бывал в Москве и Санкт-Петербурге и принимал непосредственное участие в наших реформаторских попытках [16].

В конце 1980-х годов, когда стало ясным отсутствие перспектив у государственных структур, продолжением ВНТК «Школа» стало некоммерческое, негосударственное учреждение Институт новых технологий (ИНТ)¹, созданный в Москве и параллельно в Санкт-Петербурге. Вот имена некоторых людей, участвовавших в его создании: Б. С. Беренфельд², В. А. и Л. А. Носкины³, А. Ю. Уваров⁴, Б. М. Бим-Бад⁵, В. И. Беликов⁶, А. К. Поливанова⁷, Т. А. Рудченко,

¹ Институт новых технологий (ИНТ) // URL: <https://www.int-edu.ru/>

² Борис Семенович Беренфельд // URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Boris_Berenfeld

³ К 80-летию со дня рождения Носкиных Валентина Алексеевича и Леонида Алексеевича // URL: <https://www.pnpi.nrcki.ru/press-center/novosti/2571-k-80-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-noskinykh-valentina-alekseevicha-i-leonida-alekseevicha>

⁴ Александр Юрьевич Уваров // URL: <https://berg.institute/staff/uvarov>

⁵ Борис Михайлович Бим-Бад // URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Бим-Бад,_Борис_Михайлович

⁶ Владимир Иванович Беликов // URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Беликов,_Владимир_Иванович

⁷ Анна Константиновна Поливанова // URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Поливанова,_Анна_Константиновна



Л. П. Кезина
(1938–2024)

В. А. Варданын, Г. П. Амирджанов, Ю. С. Вишняков, А. Ф. Иоффе¹, М. Ю. Спокойный², А. М. Мордухович³, М. М. Колтун, Л. Б. Переверзев⁴, Т. А. Филалкова. Это была организация, которая зарабатывала тем, что в школах разных регионов страны — в основном, конечно, московских — создавала среду для учебной деятельности, в том числе используя цифровые технологии. С точки зрения

образовательной философии и продолжения направления реформы ИНТ продолжал линию конструкционизма в российской школе.

Наличие негосударственной структуры обеспечивало повышенную свободу и системность решений, последовательность и преемственность. Как любил говорить Виктор Александрович Болотов, сочетание негосударственной структуры, которая занимается материальной поддержкой, с государственными структурами методической поддержки и повышения квалификации, дает устойчивость реформе. По прошествии многих лет мы можем оценить справедливость этого положения.

В последующие годы центром реформы «цифрового конструкционизма» оставался регион «город Москва», хотя наша работа здесь влияла и на другие

¹ Анатолий Федорович Иоффе // URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Иоффе,_Анатолий_Фёдорович

² Михаил Юрьевич Спокойный // URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Spokoiny

³ Александр Маркович Мордухович: «Основа еврейского образования – профессионализм» // URL: <http://www.alefmagazine.com/pub666.html?ysclid=ltulxv5596380456258>

⁴ Леонид Борисович Переверзев // URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Переверзев,_Леонид_Борисович



Л. Е. Курнешова
(1950–2024)

регионы, например, Санкт-Петербург, Калининградскую и Свердловскую области. Поддержка в течение более 20 лет со стороны руководителя системы образования Москвы Любови Петровны Кезиной и ее первого заместителя Ларисы Евгеньевны Курнешовой обеспечивала стабильность и преемственность изменений. В 1990-е — 2000-е годы реформа была сконцентрирована

в экспериментальных площадках Департамента образования города, куда входило более сотни школ. В этих школах отдельные учителя и их группы реализовывали ключевые подходы цифрового конструкционизма. Площадкой обсуждения и совместного творчества был учительский Клуб «ТехноЛогия».

В начале 2000-х годов по инициативе А. А. Пинского мы начали проект «Интеграция», в котором участвовали, в частности, С. А. Ловягин и А. Ю. Уваров. Понятие «интеграции» охватывало для нас, в частности, и интеграцию естественнонаучных предметов, и интеграцию цифровых технологий в жизнь школы. Анатолий Пинский был очень неортодоксальным «вальдорфцем».

В середине 2000-х, исходя из опыта Москвы, Исак Давидович Фрумин пригласил меня для формирования идеологии проекта «Информатизация системы образования



И. Д. Фрумин
(р. 1957)



Е. Н. Соболева
(р. 1955)

(ИСО)». Думаю, что это был самый результативный федеральный проект, охвативший, как мне помнится, 7 регионов, с дальнейшим переносом на 12 регионов. Полагаю, что наряду с подходом «цифрового конструкционизма», для проекта решающим элементом успеха была международная экспертиза конкурсов, результаты которой рассматривались квалифицированным

управляющим советом проекта. Было бы интересно проанализировать этот опыт более детально, сейчас отмечу лишь двух руководителей проекта: В. А. Болотова, который последовательно обеспечивал экспертизу и принятие решений управляющим советом, и Е. Н. Соболеву, которая организовывала работу проектного офиса — офис при этом не подменял собой профессиональную экспертизу и принятие решений.

Фундаментальной основой распространения опыта Москвы и проекта ИСО мог стать ФГОС 2009 года и последующих. Организатором, взявшим на себя смелость его создания, стал А. М. Кондаков, идеологом инновационной части стандарта, отражающей многие элементы конструкционизма, был А. Г. Асмолов. Мне удалось кратко сформулировать в стандарте возможности использования цифровой среды образовательного процесса.

распространения



А. М. Кондаков
(р. 1958)

Принятие ФГОС начального общего образования создало для нас в 2010–2013 годах уникальную возможность распространения опыта московских экспериментальных площадок цифрового конструкционизма на всю начальную школу города. Эта работа шла на базе Московского института открытого образования — регионального центра развития образования, методической поддержки и дополнительного профессионального образования в образовательной системе города. Елена Игоревна Булин-Соколова непосредственно руководила этой работой. Главным элементом реформы были не лекции профессоров А. Г. Асмолова, А. Л. Семенова и др., а участие сотен московских учителей, до этого работавших в экспериментальных площадках — в качестве преподавателей и консультантов процесса. Существенными элементами были и поддержка власти, в частности, в создании



А. Г. Асмолов
(р. 1949)



И. И. Калина
(р. 1950)

цифровой среды школ, и наличие общей цифровой среды обсуждения и представления своих результатов. Признаюсь, что для меня успех реформы — внедрения ФГОС в Москве (на фоне других регионов) — был неожиданностью [17].

Также для меня была определенной неожиданностью и простота сворачивания реформы, перехода системы в дореформенное состояние,

начиная с 2013 года, — в годы, когда региональным руководителем был И. И. Калина. На федеральном уровне это было в основном завершено О. Ю. Васильевой.

Ряд идей, лежащих в основе наших представлений о цифровом конструкционизме, был реализован в начальном дизайне «ХороШколы» и затем — в проекте Сбера, о ходе проекта может рассказать Елена Ивановна Казакова.

В декабре 2019 года была запущена программа РФФИ изучения процессов цифровой трансформации школы; в программе принимали участие представители 15 регионов России [18]. Наталья Алексеевна Заиченко — руководитель одного из проектов в программе РФФИ [19].

Следующая волна цифровой трансформации массовой школы наступила в 2020 году, во время пандемии, когда цифровизация оказалась единственной возможностью для выполнения конституционной нормы и Закона об образовании, говорящих о всеобщем школьном образовании.

Наша реформа продолжается, ее необратимость — следствие необратимости процессов, идущих во всей цивилизации. Представление о будущем со стороны участников обсуждаемой реформы содержатся в «Хартии цифрового пути школы» [20].



О. Ю. Васильева
(р. 1960)

Библиографический список

1. *Joh. Amos Comenii. Orbis sensualium pictus trilinguis: Hoc est: Omnium fundamentalium in mundo rerum, & in vita actionum, Pictura & Nomenclatura. Latina, Germanica & Hungarica, Cum Titulorum juxta atq; Vocabulorum indice.* // Levoča : Samuel Brewer, 1685. — 484 p. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://digitalna.kniznica.info/zoom/67138/view?page=2>
2. *Komensky J. A. Orbis Pictus.* Wikipedia page // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Orbis_Pictus
3. *Halmos P. R. A Hilbert Space Problem Book* // Springer, New York, 1982. — 373 p. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-9330-6>.
4. *Halmos P. R., Moise E. E., Piranian G. The problem of learning to teach* // *American Mathematical Monthly*, 1975, 82(5). — Pp. 466–476 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/2319737>
5. *Константинов Н. Н., Семенов А. Л. Результативное образование в математической школе* // *Чебышёвский сборник*, т. XXII, вып. 1(77), 2021. С. 413–446. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.22405/2226-8383-2021-22-1-413-446>.
6. *Шварцбург С. И. О математической специализации в средней школе* // *Успехи математических наук*, 1966, 21, 1(127). — С. 205–214 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mathnet.ru/lnks/9786ca55fbf60ccfc7d3308c6a886136/rm5839.pdf>
7. *Ершов А. П. Программирование — вторая грамотность: Русская версия доклада* // 3-й Всемирный конгресс по обучению математике. Лозанна, Швейцария, 1981 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ershov.iis.nsk.su/ru/second_literacy/article
8. *Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 28 марта 1985 года № 271 «О мерах по обеспечению компьютерной грамотности учащихся средних учебных заведений и широкого внедрения электронно-вычислительной техники в учебный процесс».* *Вопросы образования*, 2005, 3. С. 341–346 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://vo.hse.ru/arithv.aspx?catid=252&z=808&t_no=809&ob_no=854
9. *Архив академика А. П. Ершова. Раздел «ВНТК «Школа-1». Организационные и официальные документы».* // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ershov.iis.nsk.su/ru/archive/subgroup?nid=764463&nid_1=764463
10. *Rubashkin D. D., Rudchenko T. A., Semenov A. L., Uvarov A. Yu. Academician A. L. Semenov's school: digital transformation of general education* // *Pattern Recognition and Image Analysis. Advances in Mathematical Theory and Applications*, 2023. Vol. 33. No. 4. Pp. 1051–1080. DOI: 10.1134/S1054661823040375 // Русский перевод: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://berg.institute/nskran>.

11. *Посицельская М. А., Семенов А. Л., Рудченко Т. А.* Математические элементы начального образования // Доклады РАН. Математика, информатика, процессы управления, 2023, т. 511. — С. 20–53. DOI: 10.31857/S2686954323700170.
12. Постановление ГКНТ СССР, Президиума АН СССР и Минпроса СССР «О создании временного коллектива «Школа-1»» от 28 мая 1986 г./20 ноября 1986 г. № 168/127/118-а. Архив документов академika А. П. Ершова. Школьная информатика (ШИ) / ВНТК «Школа» / Организационные и официальные документы // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ershov.iis.nsk.su/ru/node/802376>
13. Временный научно-исследовательский коллектив «Школа». Концепция общего среднего образования // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://freeschool.education/wp-content/uploads/2020/04/1988-g.-Kontspetsiya-srednego-obshhego-obrazovaniya-VNIK-SHkola.pdf>
14. *Semenov A. L.* Axel Berg and the Digital Revolution in Russian Science, Education and Society // Pattern Recognition and Image Analysis. Advances in Mathematical Theory and Applications, 2023. Vol. 33. No. 4. P. 984–988. DOI: 10.1134/S1054661823040405 // Русский перевод: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://berg.institute/nskran>
15. *Amirdjanov G. P., Gurevich I. B., Kostyuk F. V., Kulberg N. S., Rudchenko T. A., Semenov A. L., Sotnikov A. N., Trusova Yu. O., Uvarov A. Yu., Vardanyan V. A., Yakovleva T. V., Yashina V. V., Zakharova A. S.* The role of the Scientific Council on the complex problem of Cybernetics of the USSR Academy of Sciences / RAS in the development of russian cybernetics and computer technology // Pattern Recognition and Image Analysis. Advances in Mathematical Theory and Applications, 2023. Vol. 33. No. 4. Pp. 989–1050. DOI: 10.1134/S1054661823040053 // Русский перевод: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://berg.institute/nskran>
16. *Семенов А. Л.* Симор Паперт и мы. Конструкционизм — образовательная философия XXI века // Вопросы образования № 1, 2017. С. 269–294.
17. *Семенов А. Л.* Невозможное стало возможным // Учительская газета — Москва, № 2 от 10 января 2012 года// [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ug.ru/aleksej-semenov-akademik-ran-akademik-rao-rektor-mioo-nevozmozhnoe-stalo-vozmozhnym>
18. «Вестник Российского фонда фундаментальных исследований». 2022. 1(113).
19. Проект «Управление развитием образовательных отношений субъектов в начальной школе в условиях цифровизации» // Руководитель – Н. А. Заиченко, Программа РФФИ «Фундаментальное научное обеспечение процессов цифровизации общего образования» 2019–2023 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rffi.isept.ru/person/608>
20. Хартия цифрового пути школы // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rffi.isept.ru/document/charter>

Заиченко Н. А.

Новый предмет для нового человека

Предисловие

Жанр нашего повествования «о прошлом ради будущего» не определен, но определена цель. И как я ее понимаю, нынешнему и будущему поколению инициаторов изменений может быть любопытно и даже полезно знать о некоторых фрагментах той пьесы, в которой каждый автор этого повествования играл свою роль. Я бы назвала эту пьесу «Большие свободы российского образования конца XX века». И мой акт нашей пьесы будет посвящен образовательным событиям, которые связаны с постановкой и развитием идеи экономического образования школьников в период перехода страны от плановой (командной) экономики к рыночной (капиталистической) системе экономических отношений.

Если читателю этого текста сейчас, в 2024 году, меньше 40 лет, то ему будут незнакомы, абсурдны и даже смешны некоторые эпизоды, которые я собираюсь включить в свое эссе.

Скорость происходящих изменений отрицает ценность прошлого опыта, но не может повлиять на ценность памяти прошедших событий. Будем считать, что строим нерукотворный памятник образовательным свободам 90-х годов XX века.

Обсуждение необходимости изменений в системе школьного образования, реформирования образовательного процесса и собственно содержания школьного образования в России началось с 90-х годов XX века. Стартовыми стали процессы по расширению самостоятельности школ в выборе учебных программ, дебюрократизации учебного

процесса. Справедливо было бы отметить, что традиционный консерватизм образовательной системы позволил ей быть достаточно устойчивой к кризисным явлениям, которые, по выражению Гайдара, «...были порождены крахом социализма»[1]. Возможно, поэтому в 1995 году российские школьники 8–11 классов по результатам тестирования по математике и естествознанию прочно входили в 20-ку лучших (Таблица 1) .

Таблица 1

Результаты тестирования школьников 8–11 классов отдельных стран мира в 1995 году¹

СТРАНА	8 класс		11 класс		
	математика	Естествознание	физика	Естествознание	углубленная математика
Россия	15	14	3	15	2
США	28	17	16	16	15
Франция	13	28	13	14	1
Германия	23	18	6	12	14
Великобритания	25	10	-	17	-
Канада	18	19	12	5	10

Результаты по математике-физике мы выделяем исключительно из-за контекста, так как собираемся обсуждать становление и развитие школьного экономического образования, успешность которого базируется на знаниях по математике.

Наша история будет связана с кейсом о «педагогических возможностях школьного экономического

¹ Место, занятое данной страной по результатам тестирования среди отдельных стран мира (выборка от 20 до 50 участников).

образования». Автор этого текста в прошлом веке защитила кандидатскую диссертацию с одноименным названием и волею судьбы и собственного энтузиазма считает себя одним из лидеров движения 90-х по включению экономики как учебного предмета и как концепции воспитания экономического образа мышления в содержание школьного образования. У меня, как и у любого экономиста, взгляды которого сформированы современной экономической теорией, нет сомнений в том, что экономическое знание формирует у человека позитивный взгляд на мир. На мир, какой он есть на самом деле, с представлением о том, каким он мог бы быть в идеале; на мир, в котором всегда есть выбор; на мир ограниченных ресурсов, который мы можем сохранить только при сознательном ограничении собственных потребностей. Экономика как предмет, если она «попадает» в руки грамотного учителя, воспитывает в человеке понимание хрупкости мира и зависимости планеты от действий человека.

Эпоха, которая получила имя «перестройка», закончилась в 1991 году, отмеченном в новейшей истории гранью экономического коллапса. Работники образования стали экономическими аутсайдерами: уровень оплаты труда учителей был намного ниже среднего по экономике в любом регионе и оставался одним из самых низких по отраслям. Образование в умах людей потеряло свою ценность: в тех условиях оно не давало экономической отдачи.

Парадоксально, но именно на этом фоне принимается знаменитый «Указ № 1» — Указ Президента РСФСР об обеспечении приоритетности сферы образования, в преамбуле которого слова об «...исключительной значимости образования для развития интеллектуального, культурного и экономического потенциала России...» [2]. В этом же указе

обнадеживающие обещания на 1992 год о «размере средних ставок и должностных окладов учителей и других педагогических работников — не ниже средней заработной платы в промышленности РСФСР» [там же]. Обещания выполнены не были, а рыночные преобразования приобретали нецивилизованные формы, в том числе и в системе школьного образования. В начале учебного года по стране прошла всероссийская однодневная забастовка работников образования с обращением к президенту о необходимости реального введения в действие закона об образовании. Катастрофически не хватало денег на реализацию пунктов первого Указа президента, не только на заявленное в Указе повышение зарплаты, но просто на своевременные выплаты. Еще не вошли в привычный профессиональный оборот термины рыночной экономики «частная собственность», «бизнес», «конкуренция», «валютный рынок» и пр., еще мало кто понимал, в какой экономике мы начинаем жить, и что такое цивилизованный рынок. Возможно, именно эти «черные лебеди» экономического невежества и уродливой «экономической свободы» послужили триггером для включенности школы в концепт экономического образования.

Просто пришло время. Как-то «вдруг» стало понятно, что кроме традиционного набора предметов, включенных в учебные планы школ на многие десятилетия, школа должна выращивать новую цивилизацию граждан с навыками познания и самопознания, самосовершенствования и, в связи с вхождением страны в рыночную экономику, навыками адекватного восприятия школьником новых условий жизни. Поэтому преподавание экономических дисциплин в школе и перспективы развития этого направления связаны, прежде всего, с требованиями экономического воспитания и формированием новой экономической культуры.

Необходимость адаптации к рыночной экономике заявляется многими исследователями в качестве базовой причины значительного прироста количества школ с изучением экономики в 1992–1997 годах. «Новую» для России экономическую науку стали изучать не только школьники и студенты, но и взрослые на различных программах по «ликвидации экономической неграмотности». Зависимость спроса на изучение экономики от экономической ситуации в стране отмечают многие зарубежные исследователи.

Есть прекрасная книга профессора Сиэтлского университета (США) Пола Хейне «Экономический образ мышления», переведенная на русский язык и изданная в России еще в 1993 году [3], фразу из которой вполне уместно включить в текст именно в этом месте: *«Хорошие механики могут легко обнаружить поломку в вашем автомобиле, потому что знают, как он работает, будучи в полной исправности. Многие люди считают экономические проблемы сложными потому, что не имеют ясного представления о нормально функционирующей экономике. Они похожи на механиков, чья практика ограничивалась изучением одних только неисправных двигателей».*

Просто пришло время понимать, как устроена «исправная экономика».

Часть первая. Школьное экономическое образование — эпоха роста

В 1992 году на базе Центра развития альтернативного образования (далее центр РАО) Комитета по образованию Санкт-Петербурга была организована Лаборатория социально-экономического

образования, в которой была разработана целевая программа «Социально-экономическое образование» (СЭО). Эта программа — идеальный пример «абсолютной инициативы», созревшей на фундаменте обыкновенного человеческого любопытства к новому и сотрудничества для реализации этого «нового». «Героями» этой инициативы стали депутатская комиссия Законодательного собрания Санкт-Петербурга по образованию, с главным инициатором от комиссии — Ю. П. Малышевым, и лаборатория СЭО Центра РАО, которой руководила автор этого текста — Н. А. Заиченко. Нам можно было начинать с нуля, так как у экономики как школьного предмета не было прошлого, не было «советских традиций» в преподавании и формировании смыслов плановой экономики у подрастающего поколения. Но важный нюанс в реализации созревшей на свободе инициативы состоял в том, что Комитет по образованию Санкт-Петербурга, руководителем которого в это время был О. Е. Лебедев, не препятствовал и не вмешивался в инициативные проекты подобного рода. Парадоксальный вывод о возможностях 90-х состоит в том, что, оказывается, если создавать «условия невмешательства» со стороны государства в профессиональную деятельность специалистов, то можно получить очень приличный образовательный и социальный результат.

В разные годы программа СЭО поддерживалась такими формальными институциями, как Комитет по образованию СПб, депутатская комиссия ЗАК-Са СПб, Институт «Открытое общество» (признан нежелательной организацией на территории России), Международный центр экономического и бизнес-образования (МЦЭБО), некоммерческая общественная организация «Достижения молодых».

В рамках программы город получил в качестве произведенного продукта «Концепт СЭО» — пакет

документов и материалов учебно-методического характера для реализации идеи формирования системы социально-экономического образования школьников в Санкт-Петербурге. В пакет входили материалы: (1) концепция «СТАНДАРТА» социально-экономического образования школьников с 1 по 11 класс; (2) комплекты учебно-методических материалов СЭО, интегрированных с различными школьными дисциплинами (математика, русский, литература, география, история, английский язык) для учеников и учителей с 5 по 11 класс; (3) экономический букварь младшего школьника для начальной школы; (4) образовательные модули для системы подготовки и повышения квалификации и аттестации учителей экономики, с охватом Ленинградской области; (5) модель трехуровневых региональных экономических олимпиад для учащихся 1–11 классов, в которой для второго уровня ежегодно разрабатывалась большая бизнес-игра с участием более 300 школьников от 4 до 11 классов. Имею смелость предположить, что ни в одном регионе России подобной комплексной, многоуровневой программы не было.

Без преувеличения можно сказать, что Концепт включал в себя «чаяния» профессионального сообщества — людей, которые пришли в школы как преподаватели экономических дисциплин. Про этих людей — особое воспоминание. Портрет «любителя школьной экономики» начала 90-х годов прошлого века сложился из уникальных, прекрасно образованных и самых разнообразных специалистов, их можно разделить на четыре когорты. Первая, самая многочисленная, — специалисты и научные работники из научно-исследовательских институтов, как правило, естественно-научных и технических направлений, оказавшиеся внезапно безработными, так как институт научных учреждений был

практически ликвидирован. Вторая когорта — преподаватели вузов и научных институтов госплановского профиля, которые быстро переучивались из «политэкономии социализма» в «экономикс» и приходили в школы для подработки. Третья когорта — вышедшие на пенсию (в запас) или уволившиеся офицеры еще «советской армии», в прошлой жизни в звании не менее чем майоры и подполковники. И, наконец, школьные учителя математики, информатики, физики, для которых экономика в школе была любопытна и давала дополнительный заработок.

Необходимо отметить, что мониторинг состояния экономического образования в Санкт-Петербурге проводился ежегодно с 1992 года — от начала работы целевой программы «Социально-экономическое образование» (СЭО). На основании этих ежегодных мониторингов можно понять динамику развития школьного экономического образования в Санкт-Петербурге[4].

За пять лет (1992–1997) структура кадрового состава преподавателей экономики изменилась и сместилась в сторону увеличения когорты школьных учителей. В школах появляются «свои» преподаватели из числа учителей-предметников — преимущественно преподавателей информатики, математики и географии, окончивших курсы переквалификации учителей или имеющих экономическое образование, но не имеющих педагогического образования. Возникает «костяк» школ, работающих в области экономического образования. Эти школы включают экономические дисциплины в учебный план. Наблюдается «вертикальное» разделение учительского труда, когда несколько преподавателей экономических и бизнес-дисциплин преподают либо только в начальной школе, либо только в средней, либо только в старших классах, и «горизонтальное» разделение труда, когда

несколько преподавателей реализуют интегрированные курсы экономического направления: введение в финансы, менеджмент, маркетинг, прикладная экономика и пр.

В период от 1992 к 1999 году в Санкт-Петербурге формируется модель «реверсивного накопления кадров» в области экономических дисциплин. Если в 1992 году соотношение преподавателей школ к преподавателям вузов можно было представить как 1:3,5 (точнее 21% к 74%), то к 1999 году это соотношение «перевернулось», и более 80% преподавателей экономики занимали должности учителей в школах. Особенностью данного параметра являлось «разделение труда» между преподавателями школы и вуза по возрастным категориям учащихся: «свои» преподаватели чаще всего вели экономические дисциплины в основной школе до 9–10 класса, а приглашенные из вузов — 10–11 классы средней школы. При этом основной контингент преподавателей, в том числе преподаватели вузов, проходил переподготовку на курсах или семинарах по подготовке учителей экономических дисциплин в самых разных организациях, чаще всего международных, действующих легитимно на территории России. Как правило, это были курсы СЭО (Центр РАО) с партнерскими организациями, с преподавателями экономики из американских вузов — около 80% учителей проходили переподготовку именно на таких курсах, финансово поддерживаемых международными организациями.

В 90-е годы не было категорических различий в компетенциях между школьными учителями и преподавателями вузов в части применяемых методик и технологий при реализации экономических и бизнес-дисциплин. Экономика «по-Дьюи» под девизом «учиться делая» входила в школы через организацию «Достижения молодых». Почти в каждом регионе

были региональные центры «Достижения молодых». В Санкт-Петербурге и Ленинградской области таким зарегистрированным центром как общественной организацией руководила также автор этих строк. Уникальность этой программы состояла в беспрецедентно высоком уровне подготовленности методических материалов для учителя и высокой «клиентоориентированности» по отношению к ученикам и родителям. Программа включала портфели материалов от 1 до 9 классов. Это были поурочно распечатанные планы с полным пакетом всех инструкций, методичек для учителей, рабочих тетрадей для школьников, игр, великолепно изданных, переведенных на русский язык всех раздаточных материалов в расчете на каждого ученика. Такого уровня разработанности материалов не имел ни один предмет в школе. Материалы этой программы были для нас, разработчиков СЭО-стандарта, своеобразным бенчмарком.

База для подготовки учителей экономики сформировалась после 1993 года путем организации постоянно действующих семинаров и курсов на базе Центра РАО (лаборатория СЭО), НКО «Достижения молодых» и Международного центра экономического и бизнес-образования Санкт-Петербургского регионального центра. На уровне страны с 1994 года базовой организацией подготовки учителей экономики стала Высшая школа экономики, созданная в 1992 году. В рамках программы ЕС «ТАСИС» был реализован международный проект «Преподавание экономических и бизнес-дисциплин в средних школах, технических и общих университетах», оператором которого был Государственный университет «Высшая школа экономики». В результате его реализации были подготовлены более 1000 учителей для школ страны.

Благодаря этим проектам, как на уровне региона, так и на уровне страны, в период с 1992 по 2000 годы количество школ с преподаванием экономических дисциплин в Санкт-Петербурге выросло в 2 раза — с 62 до 132 единиц, кроме того, в реализации экономических и бизнес-дисциплин участвовали 24 межшкольных учебных комбината. В 106 школах экономические дисциплины были встроены в учебный план. В ряде школ города и области экономические дисциплины преподавались как «дополнительные образовательные услуги» — платно. Количество школ, предоставляющих платные услуги в области экономического и бизнес-образования неуклонно росло, и к 2000 году почти каждая третья школа из когорты тех, кто реализовывал экономическое образование, предлагала платные дополнительные образовательные услуги в области экономического образования. Содержательная активность школ с экономическим образованием была достаточно высокой, относительным показателем этой активности может выступать участие школ в экономических олимпиадах. Более 70% школ принимали участие в региональной олимпиаде по экономике.

Большинство школ стремились к сотрудничеству с вузами. Такое сотрудничество оформлялось заключением договора, что обеспечивало, во-первых, некоторые привилегии учащимся при поступлении в вуз, с которым заключен договор; во-вторых, повышение имиджа школы в глазах родителей и, как следствие, облегчение набора в школу, что в сложившихся демографических условиях приобретало особое значение для администрации школ; в-третьих, возможность получить квалифицированную помощь со стороны преподавателей экономики высших учебных заведений, а в некоторых случаях вести совместную научно-методическую работу. Лидерами

по партнерству со школами являлись такие вузы, как Санкт-Петербургский кампус НИУ «Высшая школа экономики» (с 1998 года), Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов (с 1992 года), Санкт-Петербургский государственный университет (с 1993 года).

На начало 1997/98 учебного года в регионе сформировался пакет программ дисциплин экономического блока, который определял идеологию содержания экономического образования в регионе. В большинстве случаев при составлении образовательной программы использовались несколько программ из пакета стандарта СЭО в соответствии с различными возрастными группами учащихся.

Период 1992–1998 годы для школьного экономического образования Санкт-Петербурга был «эпохой расцвета». В 1998 году зафиксировано самое большое количество школ с преподаванием экономики — 217 школ.

Но история распорядилась по-своему. В этом же году был ликвидирован Центр развития альтернативного образования, и лаборатория СЭО, которая являлась центром притяжения учителей экономики и школ с преподаванием экономических дисциплин, также прекратила свое существование в рамках ведомственного подразделения Комитета по образованию Санкт-Петербурга.

Часть вторая. **Школьное экономическое образование:** **эпоха стабильности**

С 1998 года программа СЭО перешла «под покровительство» Санкт-Петербургского филиала НИУ «Высшая школа экономики». Мы получили приглашение

быть в составе питерского кампуса Вышки от ректора университета — Я. И. Кузьмина. Совершенно естественно коллектив лаборатории СЭО полностью переместился в новую жизнь. Это было взаимовыгодное действие. Специалисты программы СЭО были «держателями» информации обо всех школах города, в которых преподавались предметы экономической и бизнес-направленности, и все мы стали сотрудниками факультета довузовского образования НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург. По договору с Комитетом по образованию филиал университета в рамках программы СЭО продолжал работу по реализации ключевых мероприятий программы.

Примечательно, что в 1998 году Россия заняла 53-е место по индексу образовательного потенциала населения, включающего количество лет обучения, ВВП на душу населения и процент расходов на образование в бюджете страны. Из этих трех показателей наиболее простым для управленческого решения и улучшения своего места в межстрановых сравнениях по индексу образовательного потенциала был показатель «количество лет обучения». И начались дебаты о двенадцатилетнем обучении, на фоне экономического кризиса в стране. Для школьного экономического образования появлялось дополнительное «местечко» в учебном плане. Но идея двенадцатилетки в конце концов затормозилась, в том числе и по экономическим соображениям, наверное.

На чем основана наша метафора «эпохи стабильности» школьного экономического образования в Санкт-Петербурге с 1998 года?

К 1998 году в Санкт-Петербурге сложилась система экономического образования школьников, стабильно охватывающая основную и среднюю школу (5–11 классы); а на уровне эксперимента, в игровом

формате или с интеграцией в арифметику и даже русский язык и чтение экономика предлагалась в начальной школе (1–3 классы). В 1998 году в каждой второй школе, которая включала экономику в учебный план — 77 школ, проводился экзамен по экономическим дисциплинам. Но уже через два года количество таких энтузиастов сократилось почти в 3 раза.

Результаты опроса директоров и завучей петербургских школ, в котором участвовала 501 школа, позволили констатировать:

- Каждый третий директор школы считал, что экономику нужно вводить в школах с 1 класса, каждый второй респондент — с 5 или 6 класса, с аргументами о том, что экономика мотивирует на получение нового знания.
- Управленцы школ, в которых в разных форматах реализовывались экономические дисциплины, были убеждены, что целью экономического образования является помощь школьникам в подготовке к взрослой жизни и воспитание в них умения принимать решения.
 - Небольшая часть директоров — около 12%, считали основной задачей получение навыка в адекватной интерпретации экономической информации, поступающей из СМИ.
 - Каждый десятый респондент (директор) рассчитывал на то, что экономика как предмет позитивно повлияет на отношение школьников к образованию в принципе, «заставит» их понимать ценность образования хотя бы относительно их будущих доходов.
 - Самое распространенное представление директоров о значимости экономического образования в их школе связано с идеей того, что экономика развивает у школьников чувство

ответственности за свое ближайшее будущее, в частности — поступление в вуз.

- Меньше всего директора отмечали творческую составляющую предмета и его «способности» развивать творческие наклонности школьников, возможность получения необходимых знаний для ведения бизнеса и воспитание умения коллективно работать в группе — не более 5% опрошенных отмечали это.

Управленцы тех школ, где экономика не была введена в учебные планы, отмечали, что хотели бы ввести предмет в учебный план, и высказывали суждение о том, что благоприятные условия для этого даст переход на двенадцатилетнее обучение. Все три варианта экспериментальных учебных планов, предлагаемых Министерством образования, включали экономику как обязательный предмет. Однако опасения управленцев были связаны с неподготовленностью учителей для успешной реализации предмета и недостаточностью средств для обучения учителей.

В управленческой среде были благоприятные настроения относительно экономических дисциплин в школе. Только 10% респондентов утверждали, что экономика — не школьный предмет, а экономические знания — не ответственность школы, и надо отдать «заботу об экономических знаниях» специалистам из вузов или коммерческим организациям, которые могут предложить платную образовательную услугу.

Между тем на федеральном уровне шли активные дебаты о реформировании образования. В частности, в профессиональной среде появился термин «доктрина образования». Тема реформирования тесно связывалась с реформой экзаменов (ЕГЭ), самостоятельностью школ, профильной школой. 2001 год ознаменован тремя типами Базисного учебного плана. Сокращено время на естественно-научный блок

дисциплин, профильное обучение в старших классах становится правилом, а не исключением. Приоритетными в школе становятся предметы социально-гуманитарного цикла. Экономика «попадает» в этот цикл.

Экономическое образование получало легитимный статус по профилю школы: открывались экономические гимназии, экономические лицеи, авторские школы и пр. К 2001 году в городе было 11 лицеев и 20 гимназий с экономическим профилем. Активную позицию занимали учреждения системы допрофессионального (учебно-производственные комбинаты, межшкольные комбинаты) и дополнительного образования, которые «обслуживали» 163 школы по предметам экономического и бизнес-цикла. Была создана «Малая экономическая академия» (директор Б. Я. Шпигель), которая работала со школьниками по углубленным программам экономического образования. В 2001 году в 52 школах экономические дисциплины были организованы как платные дополнительные образовательные услуги — в 1997 году их было 37. Подавляющее большинство школ — 58%, встраивали экономику в учебные планы, 25% преподавали факультативно.

Ассортимент экономических дисциплин был довольно широк: от прикладной экономики и бухгалтерского учета до менеджмента, предпринимательства, экономики ювелирного дела и маркетинга.

Так же разнообразны были ключевые идеи программ, по которым работали учителя. Тем не менее в «эпоху стабильности», которую можно ограничить периодом 1998/9 — 2006/7 годов, можно выделить три «трека» школьного экономического образования: *социально-экономический трек*, *бизнес-трек*, *академический трек*.

Социально-экономический трек ставит своей задачей формирование экономического образа

мышления в контексте реальных выборов в жизни, общей экономической культуры, выработки адекватных представлений о мире, сути экономических явлений и процессов. Ведущая роль концепта — привитие школьникам функциональной экономической грамотности, формирование умений оценивать варианты, совершать осознанный выбор, создавать учебные условия для развития способности к саморазвитию и самообразованию, формировать систему ценностей и развитие индивидуальности.

Бизнес-трек ориентирован на выработку навыков поведения в прикладной экономике, в выбранном направлении хозяйственной жизни, представляет своего рода систему кейсов, бизнес-симуляций. Акцент — на преподавание прикладных дисциплин, таких как психология предпринимательства, бухгалтерский учет, элементарная логистика, маркетинговые техники, реклама и пр. Акцентированные прикладные умения позволяют школьникам «проверить» обоснованность своих предпринимательских амбиций, оттестировать навык самостоятельного принятия решений и прочувствовать ответственность за эти решения.

Академический трек выстроен для «клиентов-школьников», планирующих профессиональный выбор в области экономической теории, исследований. Этот концепт принимают профильные школы и классы, и программа, как правило, настроена на целостное представление об основах экономической жизни общества с постепенным усложнением и дополнением от класса к классу, чтобы создать учащимся базу для изучения экономики в вузах. Принцип этого подхода — системность, постепенное углубление в предмет с выходом на вполне сложный, математически оснащенный теоретический материал.

Можно дать условный профиль распределения школ города в «эпоху стабильности» по концептам:

- около 50% школ реализовывали социально-экономический трек;
- немногим более 35% школ предпочитали бизнес-трек;
- около 15% вышли на реализацию академического трека.

«Программа СЭО» постепенно меняла акценты — нас все больше стали интересовать те школы, которые ориентировались на академический трек, потому что именно в них были школьники, ориентированные на экономические вузы.

«Стабильная эпоха» в 2005 году была поддержана приоритетным национальным проектом «Образование». В моду стали входить темы инноваций в образовании, поиски талантов, выявление лучших учителей — так называемых 100-тысячников на сленге педагогического сообщества.

Началась история не столько школьного экономического образования, сколько экономики школы. Но это уже совсем другая история... и пусть ее напишут другие.

Послесловие

Если бы меня спросили сегодня, в 2024 году, как нужно преподавать экономику в школе, я бы, не задумываясь, ответила: не включайте экономику в учебные планы. Это должен быть «предмет по любви», значит — по выбору. В наших нормах (стандартах) — это внеурочная деятельность и проекты. Школы могли бы отлично реализовать социально-экономический трек чрез проектную деятельность. А бизнес-трек и академический нужно оставить профессионалам. Единственно возможный вариант для академически заинтересованных в экономике

школьников — возрождение малых экономических академий в структуре экономических вузов. Бизнес-трек правильно было бы реализовывать на базе среднего профессионального образования. Для особо смелых школьных учителей тоже можно пробовать бизнес-треки через проекты.

Еще один ресурс, который «пропадает на глазах», а стоило бы его использовать для процветания школьного экономического образования — студенты — будущие экономисты, маркетологи, менеджеры, логисты, которые запросто могут руководить школьными детскими проектами и/или консультировать школьников и учителей по части экономического (логистического и пр.) обоснования этих проектов.

По законам жанра хотелось бы выразить великую благодарность своим коллегам — тем, с кем мы весело, ответственно, самозабвенно и с любовью стартовали в школьную экономику в непростые 90-е годы прошлого столетия. Я не буду перечислять фамилии... Если кому-то из них доведется прочитать этот текст, они и так будут понимать, что «включены в этот список». Мы честно хотели сделать все, чтобы детям было легче взрослеть, и чтобы взросление было умным.

Апрель 2024

Библиографический список

1. *Гайдар Е. Т.* Долгое время. Россия в мире: очерки экономической истории. По источнику — М.: Дело, 2005. (IEA 3rd International Mathematics and Science Study).
2. Указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 года № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР».
3. *Хейне Пол.* Экономический образ мышления. — Пер. с англ. Издание второе, стереотипное. М.: Изд-во «Дело» при участии Изд-ва «Catallax», 1993.
4. *Н. А. Заиченко, Н. К. Смирнова.* Исследование уровня экономического образования в средних образовательных учреждениях Санкт-Петербурга // Экономическая школа. Аналитическое приложение 1(1), 2002 // URL: <https://basic.economicus.ru/index.php?file=4-0>

Новое в системе образования: психолого-педагогическое сопровождение

Последнее десятилетие XX века для меня прошло под знаком психолого-педагогического сопровождения. Эта статья — попытка анализа причин невероятной успешности инновационного проекта, целесообразность и возможность возвратных инноваций в этом направлении в настоящее время.

Всякая инновация возникает из идей, встреч, контактов, важных действий. 1993–1996 годы — это период интенсивных международных визитов лидеров российской системы образования. Из одного из таких визитов в бельгийскую Фландрию Э. Д. Днепров привез идею сопровождения развития ребенка в образовательном процессе. Идея, казалось, лежала на поверхности, но для ее реализации нужна была определенная смелость. В чем состояла суть проблемы и инновации? Проще всего декларировать значимый постулат, что образование должно носить развивающий характер по отношению к каждому ребенку; то есть каждый педагог должен не только учить ребенка тому или иному предмету, но и создавать условия для развития ребенка в этом процессе. Создавать условия — это понимать достигнутый уровень, диагностировать прогресс и проблемы, помогать в критической ситуации, оценивать успех в развитии. Каждый педагог должен быть хорошим практическим психологом, специалистом по развитию. В теории все просто, но практика была далека от теории. Более того, к этому периоду общество накопило множество проблем

и противоречий, которые не могли не отразиться на детях: нарастающая беспризорность, рост агрессии, асоциальные объединения, плюс — низкая готовность учителей работать с детьми, имеющими когнитивные проблемы в развитии... Для части детей образование стало не средством развития, а инструментом ограничения реальных возможностей развития. Фламандский опыт создания центров психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития ребенка в образовании стал возможным инструментом, который бы позволил преодолеть сложившееся противоречие.

К этому моменту в российской педагогической науке и практике сложились благоприятные условия для того, чтобы быстро создать российскую систему сопровождения. Замечу, что к 2004 году, когда состоялась последняя на тот период всероссийская конференция по психолого-педагогическому сопровождению, элементы комплексной системы психолого-педагогического медико-социального сопровождения (ППМС-сопровождения) были созданы в 64 регионах страны. Было создано нормативное обеспечение деятельности такого рода центров, началась массовая подготовка кадров, сформировалось профессиональное сообщество, появились признанные лидеры, активно развивалось международное сотрудничество. Опыт российско-фламандского сотрудничества по построению системы ППМС-сопровождения получил признание на уровне ЮНЕСКО. Все это происходило на фоне отсутствия специальных централизованных проектов и программ, имеющих централизованную финансовую поддержку. Почему это оказалось возможным?

В это время сложился ряд уникальных условий, который позволил группе энтузиастов быстро увлечь сообщество своими идеями:

- в науке оформился системно-ориентационный подход к решению проблем развития различных субъектов;
- была сформулирована теория педагогической помощи как самостоятельного компонента в системе образования;
- начала оформляться теория социального благополучия, социальной защищенности как условия для полноценного развития личности;
- различные теории оказания психологической и педагогической помощи субъектам развития в проблемных ситуациях (теория психотерапевтической работы, теория социально-педагогической виктимологии) начали складываться в единую систему.

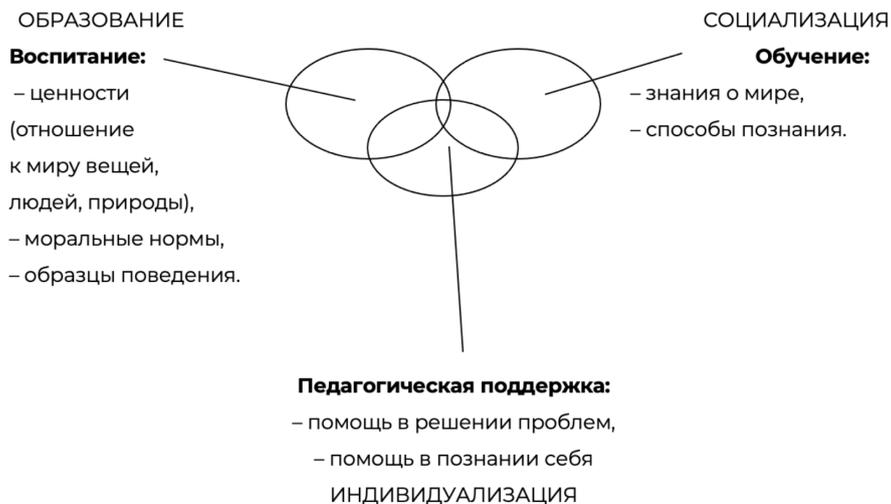
К этим теоретико-практическим достижениям следовало дополнить общий энтузиазм по отношению к идее развивающего образования и ответственную самостоятельность органов управления образованием в решении вопросов финансирования того или иного вида деятельности.

Что именно было создано? Разработана целостная концепция, создан пакет технологических решений, сформирован опыт сопровождения силами ППМС-центров, разработано типовое положение, проведены три всероссийские научно-практические конференции.

Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентационный подход, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Следует заметить, что к моменту начала строительства системы сопровождения в России уже была создана идея педагогической поддержки, автор которой О. С. Газман выделял три уровня практической реализации гуманистических идей:

- макроуровень, предполагающий определенную политику государства по отношению к своим гражданам: политику гарантии прав и свобод человека, экономической поддержки (патернализма) социально незащищенных слоев населения;
- мезоуровень гуманизма проявляется в различных социальных, гуманитарно-ориентированных программах, создающихся в рамках министерств, ведомств, социальных институтов, отдельных учреждений и организаций, благотворительных обществ и т. д.;
- микроуровень гуманизма характеризуется качеством непосредственных контактов между людьми, позволяющих им сохранять человеческое достоинство, реализовать собственный личностный потенциал, не ущемляя при этом интересов другого человека.

Лаборатория О. С. Газмана создает теорию «педагогической поддержки» как третьего компонента вместе с «обучением» и «воспитанием» (1996, 1997).



(О. С. Газман, 1996)

По мнению О. С. Газмана, дифференциация социального и индивидуального в развитии личности приводит к необходимости вычленения в педагогическом процессе педагогической поддержки, помощи в саморазвитии.

Основными принципами обеспечения педагогической поддержки, по мнению авторов, могли служить следующие:

- согласие ребенка на помощь и поддержку;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности;
- вера в эти возможности;
- ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать трудности;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- конфиденциальность (анонимность);
- доброжелательность и безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- реализация принципа «Не навреди»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату.

По мнению ряда исследователей, целью педагогической поддержки является устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению ребенка в образовании.

Очевидно, что теория педагогической поддержки и теория сопровождения строились на одном фундаменте — доминанты развития в условиях образовательного процесса.

Еще одним значимым источником концепции сопровождения выступила группа теорий, определенных понятиями «социальная незащищенность», «социальное неблагополучие», «социальное удаление», «виктимизация».

В этот же период активно разрабатывается теория преодоления депривации. Исследователи

и практики активно констатируют, что существуют ситуации лишения условий для удовлетворения жизненно-важных потребностей, следовательно, ситуации, ограничивающие возможности развития и саморазвития личности. Условия депривации зависят как от внешних обстоятельств, так и от внутренней обусловленности; одни и те же условия могут выступать в качестве депривационных, а могут и не быть таковыми.

Заметим, что различные депривационные ситуации давно стали предметом исследования в специальной педагогике и специальной психологии. В целом в психологии, начиная с 40-х годов, разрабатывается проблема изучения, диагностики и коррекции негативных психологических последствий, возникающих в результате воздействия на человека комплекса негативных факторов, источником которых являются различные обстоятельства, выходящие за рамки обычного (нормального) человеческого бытия. В психологии все чаще предметом исследований становится проблема под названием «человек-жертва», признание такового явления породило необходимость разработки относительно самостоятельной отрасли знания — социально-педагогической виктимологии. Социально-педагогическая виктимология (от лат. *victime* — жертва и греч. *logos* — слово, понятие, учение) — отрасль знаний, входящая как составная часть в социальную педагогику, изучающая различные категории людей — реальных и потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации. Общие выводы группы исследований, проведенных под руководством А. В. Мудрика, позволяют говорить о том, что в процессе исторического развития общества, в связи с усложнением его структуры и другими обстоятельствами, объективно растет многообразие типов жертв неблагоприятных условий социализации; осознание и (или) конструирование тех или

иных типов жертв связано с особенностями культуры общества, уровнем развития и мерой гуманизации общества; отношение к жертвам определяется мерой чувствительности общества в отношении проблем людей, что обусловлено общекультурными установками и стереотипами; осознание человеком себя жертвой связано не только с наличием объективных показателей, но и с установками общества и ближайшего окружения человека, а также с определенными индивидуальными особенностями.

Можно выделить не только основные теоретические основания, но и несколько практических источников создания отечественной системы сопровождения того периода:

- опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;
- опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей, молодежи и их родителей: консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы доверия, кризисные службы и т. д.;
- многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии;
- реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся — более 40 лет в Европе развивается система сопровождения учащихся, хорошо согласованная с системой «консультирования» и «тьюторства» в США и других странах;
- опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов,

социальных педагогов, валеологов, коррекционных педагогов.

Что же составило основу деятельности созданных школьных или межшкольных центров ППМС-сопровождения? Попытка описать все разнообразие опыта условно может быть сведена к ответу на вопросы: **кого сопровождаем? Когда приходим на помощь? Кто сопровождает? Каков метод, принципы, технологии?**

Очевидно, что движущей силой процесса сопровождения выступает противоречие между наличием у человека проблемы, требующей решения, и его способностью к разрешению данной проблемы. Как возникает необходимость в сопровождении человека?

Процесс может быть описан через совокупность следующих этапов: под воздействием внешних и внутренних факторов человек оказывается или может оказаться в некоторой ситуации неблагополучия; его собственный опыт выхода из сложившегося положения оказывается недостаточным, чтобы изменить ситуацию; в качестве внешнего фактора развития данной ситуации выступает другой субъект, обладающий достаточным опытом для помощи в разрешении сложившейся ситуации; субъекты принимают решение о взаимодействии, в процессе которого происходит поиск пути решения данной проблемы.

В общем виде процесс сопровождения, таким образом, можно определить, как процесс, направленный на предупреждение или разрешение проблемы. Процесс этот по своей сути является интерактивным, то есть в нем присутствуют два субъекта: носитель проблемы (сопровождаемый) и помогающий решить проблему (сопровожающий). Существенное определение сопровождения как процесса,

в котором актуализируется собственный потенциал сопровождаемого, подчеркивает, что активность в деятельности характерна для обеих сторон-участников процесса разрешения проблемы. При этом процесс сопровождения можно отличить от других видов помощи по тому, является ли сопровождаемый активным участником процесса, и получает ли он в результате опыт решения проблемы.

В публикациях того периода часто констатируется важная характеристика участников процесса сопровождения. Носителем любой проблемы является не только человек, но и его близкое окружение. «Любая проблемная ситуация в развитии ребенка создается несколькими участниками — им самим, его семьей, педагогами, ближайшим дружеским и социальным окружением; поэтому задача специалиста по сопровождению состоит в организации усилий всех заинтересованных лиц по гармонизации положения дел. Очевидно, что противоборство любого из этих субъектов проблемы многократно усиливает действие факторов риска» (Резолюция Российско-фламандской научно-практической конференции по психолого-педагогическому медико-социальному сопровождению учащихся). В это же время появляется понятие субъектного четырехугольника, в центре которого находится тот, кто пытается помочь решить проблему — сопровождающий, а углы напряжения держат ребенок, его родители, педагоги, близкое дружеское окружение ребенка.



Субъектный четырехугольник

(Казакова Е. И., 2000)

Исследователи активно разрабатывают и реализуют три группы программ сопровождения:

- предупреждение возникновения проблемы;
- обучение сопровождаемого методам решения проблем в процессе разрешения проблемной ситуации;
- экстренная помощь в кризисной ситуации.

Складываются и еще два важных подхода: индивидуально- и системно-ориентированное сопровождение.

Индивидуально-ориентированное сопровождение направлено на решение конкретных проблем конкретной личности. Можно назвать множество возможных причин возникновения конфликта, каждый случай абсолютно уникален. Смысл индивидуально-ориентированного сопровождения и состоит в переводе его уникальной ситуации в обыденное благополучие.

Системно-ориентированное сопровождение предназначено для предупреждения или решения проблем, характерных для большой группы людей.

Наиболее значимым результатом научного и практического поиска стала типологизация, которая позволила разработать для каждой группы проблем свои эффективные технологии помощи.

Все проблемы учащихся условно можно было разделить на пять основных групп:

1. Определение образовательно-профессионального пути.
2. Овладение базовым процессом деятельности — процессом обучения, процессом профессиональной деятельности, другими процессами, жизненно-важными для человека.
3. Межличностное взаимодействие, отношения «человек-социум»: отношение к себе, личностный статус, отношения с друзьями, отношение в микрогруппе, отношение к обществу, проблемы права, дисциплины, агрессивное поведение и т. д.
4. Сохранение жизни и здоровья, безопасность: проблемы сохранения здоровья, формирования здорового образа жизни, безопасность, целостность, наркозависимость, вредные привычки и т.д.
5. Овладение дополнительными процессами деятельности, досугом: культура свободного времени, способность структурировать свободное время, способность к отдыху.

И еще одно объединяющее начало — вычленение этапов процесса сопровождения, по сути — описание метода через последовательную реализацию следующих шагов:

- проведение квалифицированной диагностики сути проблемы, ее истории и потенциальных сил ее носителей;
- информационный поиск методов, служб и специалистов, которые могут помочь решить проблему;

- обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбор наиболее целесообразного пути решения;
- оказание сопровождаемым первичной помощи на начальных этапах реализации плана, так как первые шаги являются самими сложными.

Еще одно открытие того периода — «многоуровневая модель развертывания процесса сопровождения».

Так, например, в качестве специалистов «первой линии» сопровождения развития ребенка в образовательном учреждении выступают: классные руководители, отдельные социальные педагоги, психологи, валеологи, в то время во множестве представленные в школах, медицинские работники, даже не объединенные в службу, группы педагогов, реализующие те или иные программы предупреждения или решения проблем детей.

Эффективность сопровождения находится в прямой зависимости от качества деятельности психолого-медико-педагогической комиссии, независимых диагностических, реабилитационных центров, службы раннего и надомного сопровождения, логопедических пунктов, которые создают «второй уровень» или «вторую линию» сопровождения.

Социальные и медицинские службы (приюты, социальные гостиницы и другие учреждения), психолого-педагогические центры, реализующие специализированные коррекционно-развивающие программы в системе социального обеспечения населения, являются основными партнерами центров сопровождения и образуют «Третью линию сопровождения».

ППМС-центры осуществляют координацию своей деятельности с научно-методическими центрами и другими образовательными учреждениями

системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Еще раз обращаясь к двум основным видам сопровождения, отметим, что деятельность центров и служб сопровождения того периода была направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуально-ориентированное сопровождение;
- системно-ориентированное сопровождение, направленное на предупреждение или решение проблемы, характерной не для одного субъекта, а для системы в целом.

Индивидуально-ориентированное сопровождение предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска», то есть субъектов, находящихся под воздействием одного или нескольких неблагоприятных факторов, и оказание гарантированной помощи тем, кто в ней нуждается. Такой подход в организации работы является противоположностью так называемому «заявительному» сопровождению, в логике которого центры или соответствующие службы работают только с теми клиентами, которые обратились за консультацией.

Системное сопровождение и социально-педагогическое сопровождающее проектирование осуществляются центрами и службами в нескольких направлениях:

- участие в разработке и реализации программ развития социальных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития человека;
- проектирование новых типов социальных учреждений (приют, социальная гостиница, школа индивидуального обучения и т. д.), в которых нуждается социум;

- создание профилактико-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих. Такими программами могут быть «Молодежь и наркотики», «Мигранты», «Агрессия» и т. д. При проектировании таких программ учитывались: специфика проблемы и возможности ее разрешения, территориальные особенности, потенциал образовательной системы и другие ресурсы.

Если оценивать процесс индивидуально-ориентированного сопровождения в целом, то следует подчеркнуть, что в его основе лежит личностно-проблемный подход. Помощь оказывается конкретному человеку, с опорой на его внутренний потенциал и поддержку его окружения; но в ходе работы применяются методы и методики, выработанные в общем случае для группы подобных проблем.

Настоящий анализ не был бы полным без оценки причин затухания процесса строительства системы и оценки перспектив возрождения.

Какие критерии рассматривались в качестве основных при оценке деятельности центров:

- востребованность услуг службы (показатели: количество и содержание обращений в центр);
- выраженность роста удачно решенных проблем по сравнению с проблемами, решить которые не удалось;
- обеспеченность общего увеличения психолого-педагогической медико-социальной компетентности среды.

В качестве косвенных критериев эффективности были названы: удовлетворенность качеством образования, снижение конфликтности образовательной среды.

Можно ли утверждать, что инновация не выдержала испытаний по собственным критериям? Очевидно, нет, мы и сегодня фиксируем, что для ряда образовательных организаций наличие центра сопровождения учащихся — востребованная норма. В этих организациях и системах ППМ-центры оказались значимым фактором академической успешности и образовательного благополучия. Что же случилось после 2004 года? Причин, я думаю, несколько. Первая, и главная, на уровне общей нехватки финансов сокращать стали те структуры, которые, как казалось, не работали на прямые цели. Вторая, за 10 лет не успели вырастить новое поколение специалистов, которые умели сопровождать ребенка в проблемной ситуации, а не проводить диагностические исследования и писать наукообразные отчеты. Сыграла свою роль и раздробленность, разобщенность специалистов: психологов, педагогов, педагогов-дефектологов, социальных работников. В целях оптимизации из школ удалили медиков, которые выпали из этого вида работы. Немаловажным фактором стали и бюрократизация, и неготовность юристов утвердить положение о ППМС-центре (службе) в отрыве от парадигмы реализации образовательных программ. Вот и стали по всей стране центры и службы вместо решения конкретной проблемы конкретного ребенка или класса, или школы, проводить образовательные программы, направленные на «нормализацию средних показателей»...

Будет ли система развиваться на новом этапе? Несомненно, мы сегодня видим массовые попытки воссоздать такого рода опыт: формируются региональные центры, возникают вузовские структуры, возрождаются школьные службы. Важно, чтобы мы опирались на уже созданное, а не стоили систему с нуля, что будет дорого и долго.

Прудникова В. А.

Региональная образовательная система как поле реформ: опыт Самарской области

Альтернатива проста — либо образование будет стимулом застоя, либо фактором экономического роста и благосостояния, фактором конкурентоспособности и национальной безопасности страны.

Доклад руководителя рабочей группы
Государственного совета Российской Федерации
Катанандова С. Л., 29.08.2001

Серьезные изменения, выросшие в образовательную революцию, начались с приходом на пост руководителя регионального образования профессора, доктора физико-математических наук Ефима Яковлевича Когана. Следует отметить, что самарская команда губернатора К. А. Титова в 1992 году сформировалась из суперпрофессиональных специалистов — докторов, кандидатов наук и завлабов. — такое время было. Практический опыт государственного управления у них отсутствовал, а страна только начинала формирование нового законодательства. На этом фоне специалисты в своей сфере, исследователи, основными инструментами которых были аналитические, прогностические и проектные способы деятельности, и вступили на путь реформ.

Целью, к которой Е. Я. Коган повел самарское образование, стало сделать образование ресурсом социально-экономического развития региона. Это сегодня кажется логичным, и даже обыденным, но тогда казалось посягательством на основы... Фактически это означало, что задачи перед системой образования должны быть поставлены извне, а сама система должна научиться слышать внешние запросы и отвечать на них.

Конечно, для движения к этой цели были необходимы серьезные шаги по реформе организационно-управленческих и финансово-экономических основ существующей системы, изменению содержания образования.

Вот как в своем выступлении на заседании рабочей группы Госсовета РФ по реформе образования в июле 2001 года об этом говорил губернатор Самарской области:

«Перед нами стоят простые прагматичные задачи по модернизации общего образования:

- сформировать организационно-финансовые условия, обеспечивающие рыночный механизм функционирования образовательных учреждений,
- оптимизировать организационную структуру системы,
- изменить содержание и технологии образования.

Решение этих задач позволит сформировать новое качество образования и создать условия обеспечения равного доступа к нему».

Нужно отметить, что к 2001 году значительная часть этих задач в Самарской области уже была решена. Первым и самым существенным изменением стало введение нормативного финансирования, как способа включения системы образования в новые экономические реалии.

Экономика уже была построена таким образом, что государство стало одним из заказчиков образовательных услуг и перестало быть единственным управляющим элементом в этой сфере, появились новые заказчики, которые формируют свои нормы, требования к образованности человека. И тогда встал вопрос: как же в этой схеме провести внутренние экономические изменения системы образования, чтобы они способствовали решению этой проблемы? Как спровоцировать образовательные учреждения, чтобы основным объектом их внимания были потребности ученика, а не их сотрудники и не чиновник, который платит этому учреждению?

Способ только один — отдать деньги потребителю услуг. И когда эти деньги отдаются потребителю — ученику, студенту, воспитаннику — ситуация коренным образом меняется. Меняется способ мышления, менеджмент. Имидж этого учреждения, а значит, и его заполняемость будут зависеть от того, каких успехов достиг ученик после окончания школы, какова его дальнейшая судьба.

Заканчивался 1997 год, когда было издано Постановление губернатора региона «О системе финансирования образовательных учреждений области»:

Обращаю внимание читателя на то, что финансирование муниципальных образовательных организаций предполагалось производить напрямую внутри ведомственной образовательной вертикали, минуя муниципалитет. Это потребовало, как явствует из текста постановления, заключения соглашений с органами местного самоуправления о делегировании полномочий по финансированию «обеспечения учебного процесса и материального содержания обучающихся, воспитанников». Необходимость заключения подобных соглашений была

обусловлена еще и ситуацией, сложившейся в связи с образовавшейся задолженностью по выплате заработной платы педагогическим работникам бюджетной сферы в большинстве муниципальных образований области, использованием бюджетных средств, предусмотренных по статье «Образование», на нужды других отраслей территории.

Чуть позже вернемся к этой ситуации и посмотрим, к чему она привела.

А пока еще несколько слов о нормативном финансировании. Конец 90-х годов не самый простой в финансовом плане период. Учительские забастовки и задержки заработной платы — фон, на котором было принято это решение. «Сегодня образовательные учреждения обеспечены бюджетным финансированием только на 25–40% от расчетной нормативной потребности» — отмечается в 2001 году в докладе рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования «Образовательная политика России на современном этапе». Аргументация за введение подушевого норматива была следующей: чем меньше бюджет ассигнует средств на развитие образования, тем быстрее нужно вводить нормативное финансирование. И при этом не путать норматив потребности и норматив как способ исполнения бюджета. Норматив — это тот способ исполнения бюджета, который позволит запустить специальный конкурентный механизм, способствующий эффективному использованию тех денег, которые есть.

Государство в роли заказчика услуг защищает интересы потребителя, а не ведомства, — это очень важно. Государство, которое отдает деньги ученику, а не учреждению, прекращает прямое управление учреждением, устанавливает иные принципы



ГУБЕРНАТОР
САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ

ПОСТАНОВЛЕНИЕ

от 11.12.97 № 367

О системе финансирования образовательных
учреждений области

В целях совершенствования механизма финансирования образовательных учреждений области и эффективности расходования бюджетных средств на их содержание в соответствии со статьей 41 Закона Российской Федерации "Об образовании" **ПОСТАНОВЛЯЮ:**

1. Установить, что финансирование образовательных учреждений Самарской области, состоящих на областном и муниципальных бюджетах, производится с 1998 года по нормативам, определенным в расчете на одного обучающегося, воспитанника по каждому типу, виду образовательных учреждений, обеспечивающим учебный процесс и материальное содержание обучающихся, воспитанников.

2. Утвердить нормативы финансирования образовательных учреждений области на 1998 год согласно приложению.

3. Главному управлению образования Администрации области (Когану) осуществлять финансирование муниципальных образовательных учреждений согласно соглашениям с органами местного самоуправления о делегировании ими вышеуказанных полномочий Администрации области.

002333

экономических отношений. Все средства, поддерживающие учебный процесс и связанные с носителем их — учеником, воспитанником, были объединены в бюджете Главного управления образования Самарской области. Они включали заработную плату, питание, стипендию, материально-техническое обеспечение, транспорт, связь, командировочные и другие расходы. Средства на коммунальные расходы, капитальный ремонт, приобретение оборудования длительного пользования закладывались в бюджетах муниципальных образований.

Какие ещё реформы относятся к этому периоду? Назову две — введение именного образовательного чека (ваучера) на повышение квалификации педагогов и реструктуризация сети образовательных учреждений.

Темпы и содержание реформирования образования, отсутствие механизмов обнаружения и распространения инновационных образовательных практик, слабая ориентация на изменение квалификационного потенциала, потребовали новых подходов. Система повышения квалификации, в основе которой — именной образовательный чек, введена в Самарской области с 1998 года. Задачи, которые были поставлены, — это уход от монополии регионального ИПК и формирование гибких и актуальных программ и форматов повышения квалификации. Это было сделано посредством ваучеров — именных чеков на повышение квалификации в объеме 144 часа.

В основу новой модели положены принципы:

- периодичности — каждому педагогу предоставляется возможность повысить свое мастерство раз в 5 лет (сегодня уже раз в 3 года);
- персонификации государственных обязательств;

- индивидуализации содержания образования для каждого слушателя, путем выбора модулей;
- определения педагогами сроков и форм повышения своей квалификации;
- организации внешней экспертизы и конкурсного отбора модулей для обучения слушателей.

Содержание переподготовки по чеку включает два направления — инвариантное: два блока, сформированные в соответствии с приоритетами развития системы образования региона, и вариативное: два блока, тематика которых разрабатывается непосредственно учреждениями, осуществляющими повышение квалификации в соответствии с требованиями к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ. В конце 90-х годов предлагались, например, такие инвариантные программы: «Основные направления региональной образовательной политики в контексте модернизации российского образования», «Компетентностно-ориентированное образование. Метод проектов», «Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе».

Педагог может проходить обучение как в одном, так и в нескольких учреждениях высшего или дополнительного профессионального образования, имеющих лицензию на право ведения образовательной деятельности и предоставляющих эти услуги на договорной основе с Министерством образования и науки Самарской области. В разные годы такие договоры заключались с разным числом учреждений, в среднем около десятка региональных и федеральных образовательных организаций реализуют программы по чеку. Программы повышения квалификации работников образования должны иметь заключение экспертного совета по

рассмотрению программ повышения квалификации, состав которого утверждается распоряжением Министерства. В настоящий момент банк актуальных вариативных программ повышения квалификации по чеку, допущенных к реализации экспертным советом, составляет более 400 программ.

Владелец чека самостоятельно выбирает учреждение, программы, формы и сроки повышения квалификации и определяет очерёдность прохождения учебных блоков. За счёт выбора вариативных курсов обеспечивается персонализированный подход, создаются условия для реализации индивидуальной траектории педагога в соответствии с его потребностями, целями, интересами и возможностями.

Модель повышения квалификации на основе именного образовательного чека сохранила свою актуальность по сей день. Сегодня выбор программы, сроков и других организационных задач происходит через АИС «Кадры в образовании. Самарская область» <https://staffedu.samregion.ru/>.

Задачи реструктуризации сети образовательных учреждений были сформулированы в контексте реализации целей Концепции модернизации российской системы образования до 2010 года: повышение качества и доступности образования, рост эффективности системы.

Для сельской школы принципы реструктуризации были сформулированы следующим образом:

- в каждом населенном пункте должны быть созданы условия для реализации программ дошкольного и начального образования (детский сад — начальная школа);
- формируются образовательные центры, имеющие полный набор образовательных услуг и необходимое материально-техническое,

программно-методическое и кадровое обеспечение учебного процесса, обслуживающие несколько населенных пунктов;

- по мере взросления дети переходят во все более крупные и хорошо организованные школы; завершение общего образования проходит в образовательных центрах;
- развитие системы межшкольных перевозок учащихся.

Направления изменения статуса сельских школ, которые практиковались в Самарской области с конца 1990-х:

1. Реорганизация малокомплектной школы, путем присоединения к другому общеобразовательному учреждению, более крупному и хорошо оснащённому, в качестве филиала. К 2000/01 учебном году в области функционировало 186 сельских школ-филиалов, еще через 5 лет — уже 254.

При этом в 2005/06 учебном году в 47 филиалах обучалось от 11 до 20 человек, а в 101 филиале численность обучающихся была до 10 человек. Кроме того, 25 филиалов числились в уставных документах общеобразовательных организаций, к которым в своё время были присоединены, не имея ни одного ученика.

Дальнейший процесс уменьшения численности обучающихся в малочисленных населённых пунктах или даже их «обнуления» привёл к тому, что к 2019/20 учебному году количество филиалов уменьшилось до 167.

2. Создание образовательных комплексов особенно ярко проявлялось в сфере интеграции школьного и дошкольного образования. Министерство образования и науки Самарской области в начале 2000-х

годов инициировало процесс создания дошкольных отделений при общеобразовательных учреждениях. Это привело к тому, что в 2005/06 учебном году 226 общеобразовательных учреждений имели отделения, структурные подразделения или филиалы, реализующие программы дошкольного образования (в 2001/02 учебном году таких школ было 121).

3. Преобразование крупных школ среднего общего образования в «образовательные центры», обслуживающие близлежащие школы и населенные пункты.

Данная модель являлась одной из наиболее приоритетных для системы общего образования Самарской области. К началу 2006/07 учебного года в сельской местности Самарской области 118 сельским школам был придан статус «общеобразовательных центров». Также эти школы оснащались компьютерным оборудованием, цифровой телевизионной и видеотехникой, оборудованием для кабинетов физики, химии, биологии, технологии.

Задачи реструктуризации сети городских общеобразовательных школ были связаны, прежде всего, с возможностью организации профильного обучения в форме индивидуальной образовательной траектории на старшей ступени общего образования. Задача повышения качества образовательной услуги на старшей ступени связана с ростом вариативности уровней. Число предметов и курсов по выбору совпадают с запросами учащихся. С другой стороны, образовательное учреждение не может предоставить больше вариантов выбора, чем число условных класс-комплектов. Поэтому оптимальной формой организации профильного обучения является концентрация в образовательном учреждении значительного числа старшеклассников. Кроме того, особенности организации образовательного

процесса в форме реализации учащимися индивидуальных образовательных траекторий: группово-поточное расписание, неравномерное время начала и завершения занятий для различных групп, создание специальных мест для самостоятельной работы учащихся (от медиатеки до лабораторий) — требуют специфических ресурсов, в том числе предметно-пространственной организации образовательной среды. Предлагалось выделение школы старшей ступени как отдельной организации с высоким уровнем адекватного задачам оснащения. Достаточно активно этот подход реализовывался в Тольятти, однако в связи с сегодняшними реалиями, эта модель не получила своего развития.

Сеть не только трансформировалась, но и прирастала новыми учреждениями. Возникли специализированные структуры, задачи которых лежали в плоскости оказания ресурсной поддержки образовательным учреждениям разного типа и по разным аспектам деятельности системы образования.

В начале 90-х кроме института повышения квалификации педагогов, других ресурсных организаций не было, на рубеже 90-х — 2000-х годов были созданы, как правило, в статусе учреждения дополнительного профессионального образования и до сих пор успешно функционируют:

- ГБУ дополнительного профессионального образования Самарской области Центр профессионального образования www.cproso.ru;
- ГБУ дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный центр развития трудовых ресурсов» (Региональный центр трудовых ресурсов) www.crrtlr.ru;
- ГБОУ ДПО Региональный центр мониторинга в образовании www.rcmo.ru;

- ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов — центр повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» <http://rspc-samara.ru/>;
- ГБОУ ДПО Центр специального образования www.csoso.ru;
- ГБОУ ДОД ЦРТДЮ Центр социализации молодежи <http://gudocsm.ru>.

Кроме создания профильных региональных центров, муниципальные методические службы в Самарской области были преобразованы в межмуниципальные ресурсные центры (всего их по области 12) как юридические лица в организационно-правовой форме учреждений дополнительного профессионального образования, задачами которых было:

- создание устойчиво функционирующей системы непрерывного образования, повышения квалификации специалистов учреждений образования;
- удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях науки и техники, о современных технологиях, передовом отечественном и зарубежном опыте;
- прогнозирование, планирование, организация и проведение повышения квалификации, подготовки, переподготовки и стажировки специалистов учреждений образования;
- оказание ресурсной поддержки образовательным учреждениям в организации научно-методического и информационного обеспечения, проведении опытно-экспериментальных исследований;
- инициирование практического использования современных образовательных технологий, научно-методических материалов для реализации

региональных проектов и федеральных целевых программ;

- осуществление экспертизы проектов, учебно-методических комплектов, дидактико-воспитательных систем и других документов и материалов.

Межмуниципальные ресурсные центры во взаимодействии с органами управления и профильными ресурсными службами фактически стали проводниками инноваций, содействовали осуществлению государственной политики в области образования.

Введение нормативного подушевого финансирования, внедрение именных образовательных «ваучеров» в систему повышения квалификации педагогов, оптимизация структуры образовательной сети — эти шаги в какой-то степени стали предпосылками для формирования нового механизма управления региональной системой образования. Глубина и скорость проведения реформ, глобальность задач, поставленных перед региональной системой образования, потребовали отказаться от традиционной муниципальной модели управления, как не эффективной в данных условиях.

Необходимость такого шага была обусловлена наличием ряда проблем.

Так, муниципальный принцип организации образования, обеспечивая полноту предоставляемых образовательными сетями услуг, сталкивается с высокими издержками ввиду рассредоточения ресурсов, что приводит к высокой доле неэффективных расходов, в том числе на содержание органов управления образованием. Например, в Самарской области в условиях небольших муниципалитетов, где количество детей дошкольного и школьного возраста иногда менее 2 тыс. человек, доля расходов на содержание органов управления образованием составляла около 10% от бюджета отрасли.

Наличие на территории муниципалитета структур образовательной сети разного уровня подчинения, например, муниципальных школ и государственных учреждений профессионального образования, препятствует их эффективному взаимодействию.

Также существует проблема выстраивания единых, унифицированных подходов к реализации государственной политики в образовании, в том числе в части исполнения федеральных норм и требований. Например, многие муниципалитеты довели до учреждений средства в объёме, отличном от региональных нормативов. Неравными являлись и условия оплаты труда.

Наконец, законодательством об образовании не предусмотрено реальных полномочий органов местного самоуправления в части содержательного, а не только организационного, влияния на систему образования. При этом органы местного самоуправления, как правило, обладают колоссальными рычагами влияния, связанными с учредительством, финансированием, назначением руководителей учреждений подведомственной системы образования.

Способом решения имеющихся проблем стал переход к регионально-муниципальной модели управления, сохраняющий у муниципалитетов полномочия по материально-техническому обеспечению образовательного процесса — содержанию зданий.

Были созданы образовательные округа, как система образования, включающая расположенные на территории одного или нескольких муниципалитетов образовательные учреждения различных видов и типов, реализующие образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования,

дополнительного образования, начального и среднего профессионального образования, а также специальные образовательные учреждения.

Вместо 37 муниципальных органов управления образованием и служб обеспечения (например, методических служб) были созданы 13 межмуниципальных образовательных округов под руководством территориальных управлений министерства образования и науки Самарской области. Также в каждом округе были сформированы Ресурсные центры в статусе учреждений дополнительного профессионального образования — структуры, обеспечивающие методическую и ресурсную поддержку образовательных организаций, входящих в округ, выше о них уже шла речь.

Образовательные округа в двух крупных городах Самаре и Тольятти остались в границах одного муниципалитета. Но и в этих муниципалитетах были созданы территориальные управления областного министерства образования, которые имеют чёткое разделение полномочий с муниципальными органами управления образованием, а также обеспечивают доведение финансовых средств до муниципальных образовательных организаций, минуя муниципальные власти.

В результате изменения модели управления образованием в Самарской области зафиксирован целый комплекс экономических эффектов.

Так, на протяжении более чем 10 лет **соотношение «педагог/учащийся»** в губернии превышает среднероссийские значения. Например, в 2016 году данный показатель составлял: в дошкольном образовании — 12,3 (в РФ — 12,2), в общем образовании — 15,0 (в РФ — 11,6), в системе СПО — 17,2 (в РФ — 9,6).

Аналогичная ситуация присутствует и в **наполняемости классов сельских школ**. Так, в 2016/17

учебном году в Самарской области данный показатель был равен — 13,9 (в РФ — 13,3).

Произошло существенное снижение доли расходов на содержание органов управления образованием от консолидированного бюджета отрасли, в том числе за счёт снижения численности сотрудников органов управления образованием. Так, если ранее в 35 муниципальных органах управления образованием работали более 250 специалистов, то сейчас в территориальных управлениях регионального министерства образования, обслуживающих данные территории, — менее 150.

Также наблюдаются изменения и в качестве образования, например, снижение разрывов между «лучшими» и «худшими» образовательными учреждениями в условиях общей позитивной динамики образовательных результатов.

Достигнут ряд социальных эффектов.

Зафиксированы серьёзные изменения в идеологии дорожного строительства в регионе: в первую очередь строятся и ремонтируются дороги, по которым осуществляются школьные перевозки; лицензирование школьных маршрутов позволило сдвинуть с мертвой точки проблему бесхозных дорог: те дороги, по которым осуществляется подвоз учащихся, переданы в ведение региона или муниципалитетов.

Ресурсами, которыми обладает один муниципалитет, теперь могут в массовом порядке пользоваться дети, проживающие в других муниципалитетах.

Более 20 маршрутов школьных автобусов являются межмуниципальными, при этом на постоянной основе происходит посещение обучающимися межмуниципальных мероприятий.

Таким образом, практика новой модели образовательных округов в Самарской области,

реализующейся более 20 лет, позволяет сделать ряд выводов:

- Нормативно-подушевое финансирование школ во многом провоцирует переход на новую (окружную) модель территориального управления образованием. Она нивелирует межмуниципальные различия в условиях предоставления образовательных услуг, одновременно обеспечивая их максимально возможную полноту в пределах объединенных территорий.
- Формирование образовательных округов позволяет обеспечить реализацию государственной образовательной политики, сохранить единство образовательного пространства внутри региона.
- Переход к образовательным округам повышает управляемость системы образования, сохраняя одновременно гибкость в ее подстройке к местным условиям и интересам, позволяет концентрировать образовательные ресурсы муниципалитетов, что повышает эффективность их использования.
- Образовательные округа, во многом нивелируя различия в условиях предоставления образовательной услуги и финансировании ее производства, обеспечивают повышение качества образования.
- Создание образовательных округов стимулирует реструктурирование сети образовательных учреждений, обеспечивая выравнивание доступа к качественному образованию.
- Формирование субрегионального уровня управления в виде образовательных округов повышает управленческий потенциал системы образования региона и одновременно эффективность использования управленческих кадров.

- Создаются условия для роста кадрового потенциала системы образования путем интенсификации информационного обмена, обмена опытом, методического сопровождения педагогических инноваций.

Много других важных преобразований, направленных на повышение качества и доступности образовательных услуг, было реализовано.

Комплексно и планомерно велась работа по повышению доступности образования для детей с особыми нуждами.

С 2001 года в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья сформирована и реализуется образовательная политика, направленная на:

- обеспечение своевременного (возможно более раннего) выявления и коррекции отклоняющегося развития детей;
- формирование системы инклюзивного образования, что обеспечивает доступность образования детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в школах по месту жительства.

В Центре специального образования Самарской области была создана областная Лаборатория специальной помощи детям раннего и дошкольного возраста и 13 территориальных служб ранней помощи во всех образовательных округах. Основной целью службы ранней помощи является обеспечение возможно более ранней и полной интеграции ребенка с проблемами в развитии в социум через оказание специальной квалифицированной помощи ребенку и его семье.

Задачи, поставленные перед службами ранней помощи, можно сформулировать следующим образом:

- выявление детей раннего возраста, нуждающихся в ранней специальной помощи;
- своевременная коррекция и профилактика отклонений в развитии ребенка раннего возраста;
- квалифицированная помощь семье ребенка раннего возраста;
- методическая помощь педагогам муниципальных дошкольных образовательных учреждений в вопросах организации и проведения образовательной работы с детьми раннего возраста, имеющих ОВЗ.

Было важно приблизить услугу к семье ребенка с ОВЗ, с этой целью созданы территориальные агентства специального образования (ТАСО) — своего рода накопители материально-технических, программно-методических, кадровых ресурсов. ТАСО организованы на базе существующих образовательных учреждений и действуют в каждом образовательном округе Самарской области. Их деятельность направлена на:

- координирование деятельности всех учреждений, реализующих образовательные программы различных уровней и направленностей в отношении детей с особенностями развития;
- осуществление методического сопровождения деятельности специалистов образовательных учреждений округа по организации образовательного маршрута детей с особыми нуждами.

В результате реализации программ ранней специальной помощи ребенку и семье 33% выпускников службы еще в дошкольном возрасте достигли в развитии уровня возрастной нормы и в дальнейшем не будут нуждаться в специальных условиях обучения. Снизилась доля школьников с негрубыми нарушениями развития в общем числе школьников

с ограниченными возможностями здоровья (с 64% в 2001/02 учебном году до 36% в 2009/10 учебном году); 25% школьников с ограниченными возможностями здоровья обучается инклюзивно; снизился контингент специальных (коррекционных) образовательных учреждений на 33%; число СКОУ также сократилось до 18 учреждений в 2009/10 учебном году против 23 учреждений в 2001/02 учебном году.

В завершение нельзя не сказать о той огромной роли, которую сыграли международные партнерские организации в масштабных процессах реформирования системы образования Самарской области.

Это и Мегапроект «Развитие образования в России» Института «Открытое общество», который позволил реализовать систему подготовки директоров образовательных учреждений, администраторов образовательных округов, экономистов, бухгалтеров — более двух тысяч обученных администраторов. Около 25% педагогов повысили квалификацию по принципиально новым направлениям:

- компетентностно-ориентированный подход к образованию;
- механизмы формирования и оценки ключевых компетенций;
- разработка и управление проектами в социальной сфере;
- взаимодействие сельской школы и местного сообщества.

Это образовательные проекты Британского совета, направленные на решение широкого спектра задач, среди которых — повышение квалификации педагогов английского языка, формирование новых подходов к технологическому образованию школьников, развитие формирующего и суммирующего

оценивания, организация инклюзивного образования, новые принципы преподавания физической культуры, открытие экзаменационного центра по сдаче Кембриджских экзаменов.

Альянс Франсез и Гете-Институт открыли в Самаре свои ресурсные центры по повышению квалификации и методическому сопровождению преподавателей французского и немецкого языков, предоставили возможность сдать международные экзамены.

Международный банк реконструкции и развития (МБРР) в конце 1990-х. инициировал в России проект «Реформа системы образования». Самарская область по праву вошла в число трех российских территорий, принявших участие в реализации данного проекта. Правительство области рассмотрело, а позднее приняло проект с привлечением займа Международного банка реконструкции и развития (МБРР).

Именно этот проект, в комплексе с другими программами, не только образовательными, реализуемыми на территории региона, обеспечил перевод системы образования Самарской области в принципиально новое качество.

В ходе реформ конца 90-х начала 2000-х годов система образования Самарской области претерпевала последовательные адаптационные изменения, ориентированные на повышение качества образования детей, подростков и молодежи региона, на их приобщение к знаниям и культуре, переориентацию на активную и самостоятельную деятельность. Масштабность и широта спектра преобразований были огромны, все даже упомянуть здесь не представляется возможным. Практически все они в той или иной форме реализованы и в целом по стране и актуальны сегодня.

Лебедев О. Е.

Новое педагогическое мышление: право на самоопределение

В ситуации неизбежных перемен в обществе и системе образования приоритетной задачей становится управление отношением участников образовательного процесса к этим переменам. Данное утверждение основывается на самоанализе опыта управленческой деятельности автора в первое постсоветское десятилетие.

В 1991–1996 годы я был председателем Комитета по образованию Ленинграда (Санкт-Петербурга). Это были годы, когда председателем Ленсовета, а затем мэром города был А. А. Собчак. Он не вмешивался в деятельность Комитета по образованию и достаточно охотно поддерживал конкретные образовательные проекты, если они не требовали существенных затрат. Министерство образования после ухода с поста министра Э. Д. Днепрова на деятельность Комитета по образованию практически не влияло. Можно считать, что в эти годы у меня не было прямых начальников, но моя самостоятельность была ограничена самой ситуацией того времени — дефицитом ресурсов, в том числе кадровых (из-за ухода учителей в другие отрасли), учительскими забастовками в начале 90-х годов (вызванными обнищанием учителей), внутривнутриполитической борьбой в стране (события августа 1991 года и 1993 года).

Одновременно был явный запрос на поддержку педагогических инноваций, образовательных инициатив, на возможность профессионального самоопределения учителей, руководителей школ и других образовательных учреждений, на

самостоятельность районных отделов образования. В этой ситуации могли сработать только те управленческие решения, которые получали поддержку профессионального сообщества или хотя бы его неформальных лидеров.

Какие изменения произошли за эти пять лет в региональной системе образования? В данном случае имеются в виду изменения, поддержанные или инициированные Комитетом по образованию. Эти изменения не были связаны с существенным увеличением бюджетных расходов на образование, кроме немногих случаев увеличения заработной платы ряда категорий педагогических работников. Изменения были обеспечены внутренними ресурсами системы образования — организационными, методическими, а также стимулированием педагогического творчества, словом, человеческим фактором. Как много позднее отмечали непосредственные участники трансформационных процессов, «оказалось, что многое можно». Достаточно подробно об этих изменениях говорится в моей книге «Воспитание в школе: диалектика прошлого и будущего» (СПб.: СПбГУП, 2022. С. 126–134).

Общую направленность трансформационных процессов можно определить как формирование «Петербургской школы».

Было понимание того, что петербургская школа должна иметь «детоцентристский» характер, что её первоочередными задачами являются защита права детей на полноценное развитие, создание условий для сохранения их здоровья и обеспечение качества образования, соответствующего новым социальным вызовам. В процессе решения этих задач определились основные черты петербургской школы, сохранявшей лучшее из опыта ленинградской школы и открытой инновациям.

В условиях процесса диверсификации школ возникла потребность в научной поддержке педагогических поисков перспективных идей, научном обосновании программ развития. Учёные-педагоги привлекались в качестве научных консультантов, аналитиков, экспертов. Создавался институт научных руководителей школ. Появились экспертные советы. Районные методические кабинеты трансформировались в научно-методические центры. Стала складываться практика мониторинга новых явлений в системе образования. Петербургская школа формировалась как научно-педагогическая.

Петербургская школа создавалась ленинградскими учителями, для которых понятие «ленинградцы» многое значило — и не только для них. В стране слово «ленинградцы» ассоциировалось и с высоким уровнем культуры (проявлявшемся, в частности, в культуре речи, начитанности, интеллигентности), и с высоким уровнем квалификации, и с чувством долга, который надо выполнять в любой экстремальной ситуации. Можно сказать, что петербургская школа была и ленинградской.

Её ленинградский характер проявился в большом значении, которое придавалось формированию знаний учащихся об истории и культуре города. Возникла практика добровольного экзамена на знание этой истории, который принимали известные в городе специалисты. В 1996 году было издано учебное пособие «Книга о Санкт-Петербурге», в числе авторов которой были тогдашние руководители города (Путин В. В., Кудрин А. Л., Яковлев В. А. и др.), академик Алфёров Ж. И., главный архитектор города Харченко О. А., вице-адмирал Гришанов В. В. Пособие заканчивалось обращением к выпускникам петербургских школ, которым предстояло написать «свою главу» в эту книгу.

Проявлением «ленинградского характера» стала и ориентация на высокий уровень достижений учащихся и учителей: сложились практики поощрения «золотых медалистов» зарубежными поездками и награждения ста лучших педагогов премией мэра за достижение в гуманизации петербургской школы.

Третью черту петербургской школы можно определить так: её образовательное пространство выходит за границы школьной территории, весь город рассматривается как школа. «Город как школа» звучит хорошо, но идея требует конкретизации, ответа на вопрос, какие именно возможности города — мегаполиса, крупного культурного и экономического центра — могут быть востребованы в образовательном процессе. На этот вопрос каждая петербургская школа отвечает по-своему.

Другое новое явление — информационная открытость школы для родителей, возможность познакомиться с образовательными программами и другими документами, регулирующими образовательный процесс (в первой половине 90-х о сайтах ещё и разговора не было). В связи с первым опытом организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся формируется взгляд на родителей как на потенциальных консультантов, руководителей детских проектов. Хотя надо сказать, что формирование отношений школы и родителей как педагогических партнёров шло с немалым трудом.

Ещё одна черта петербургской школы — в условиях постсоветской реформы школьного образования, начавшейся в 90-е годы, она заявила о себе как авангардная школа, способная видеть новые возможности для решения проблем качества образования в меняющемся обществе.

В управленческой деятельности на первый план вышли стимулирование и поддержка инициатив, а не

контроль и регламентация образовательного процесса. Создавался механизм мониторинга внутрисистемных процессов. Он осуществлялся лабораторией социально-педагогических исследований (руководитель А. Н. Майоров) и лабораторией С. Г. Вершловского, которая разработала и реализовала исследовательскую программу «Выпускник Санкт-Петербургской школы». Данные мониторинга позволяли определять задачи управления происходящими процессами: какие из них надо стимулировать, какие — корректировать, какие — попытаться заблокировать.

В 1996–2001 годах я заведовал кафедрой управления образовательными процессами в Университете педагогического мастерства в Санкт-Петербурге, выполнял функции президента Общественного института развития школы Санкт-Петербурга, входил в группу экспертов Мегапроекта «Развитие образования в России», был руководителем Экспертно-аналитического центра при Национальном фонде подготовки кадров. Объектом анализа в данном случае является собственный опыт руководства конкретными образовательными проектами: «Школа равных возможностей», «Методическая библиотека Петербургской школы», «Соблюдение прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации» и др., а также опыт участия в экспертизе образовательных проектов, которые разрабатывались в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России» или по заказу Национального фонда подготовки кадров.

Особенности моей профессиональной деятельности в 1996–2001 годах заключались в позиции аналитика, объектом внимания которого стали новые явления в системе образования. Исходя из такой позиции, можно сказать, что в первой половине 90-х годов в системе образования доминировали

стихийные трансформационные процессы. Изменения в Петербургской системе образования, инициированные Комитетом по образованию, не являлись результатом реализации предварительно разработанной программы. Идея того или иного изменения возникала нередко «по ходу дела» и сразу же претворялась в жизнь.

Инициативы «снизу» чаще всего были связаны со стремлением школы и других образовательных учреждений быть «лица не общим выраженьем», определить свою индивидуальность. Оно находило отражение в различных декларациях, характеризующих намерение педагогического коллектива придерживаться определённых принципов и целевых ориентиров.

В 1996–2001 годах получает распространение практика проектирования. Заявленные проекты могли не обладать всеми признаками действительного проекта, но в любом случае они были попыткой «взгляда вперёд» на основе определения собственных, а не предписанных, задач развития образовательной системы.

На федеральном уровне разрабатывались и обсуждались проекты концептуального уровня, ориентированные на принципиальные изменения в системе образования, в том числе в его содержании. В связи с этим важным объектом анализа стала подготовка материалов для Государственного Совета по проблемам состояния и дальнейшего развития российской системы образования. Заседание Госсовета состоялось 29 августа 2001 года. Я принимал участие в этой работе как член рабочей группы, которую возглавлял С. Л. Катанандов, и выполнял функции председателя редакционной комиссии на заключительном этапе подготовки материалов для Госсовета. По результатам заседания Госсовета

распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года была утверждена Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

Во второй половине 90-х годов понятие модернизации становится ключевым при определении основного вектора развития российской системы образования. Модернизация системы связывалась с разработкой образовательных стандартов, отвечающих современным требованиям развития общества, формированием нового поколения учебных изданий, введением единого государственного экзамена, осуществлением компетентного подхода, индивидуализацией образовательного процесса, его информатизацией, оптимизацией учебной нагрузки школьников, повышением их оценочной самостоятельности и социальной компетентности.

Возможные пути модернизации системы образования и сама идея модернизации, отказа от организационно-педагогических и дидактических стандартов прошлого стали фактором, определяющим позиции участников образовательного процесса.

Предметом самоанализа опыта управленческой и экспертно-аналитической деятельности в первое постсоветское десятилетие стали связи между трансформационными процессами в системе образования и изменениями её потенциала.

Любая система образования обладает многообразными и противоречивыми возможностями. Она может быть общедоступной или недоступной для определённых категорий детей и подростков. Используя понятийный аппарат воспитания, можно сказать, что система образования способна формировать как людей, выполняющих чужие решения, так и людей, способных принимать собственные решения. Возможности системы образования

проявляются в образовательных результатах, которые она способна обеспечить.

Мне запомнились суждения В. В. Давыдова во введении к книге «Философско-педагогические проблемы развития образования» (М.: «Педагогика», 1981) о том, что «массовое образование далеко не всегда сопровождается его высоким условием. Дело в том, что массовое образование по своему содержанию довольно далеко отстает от подлинных богатств культуры, поскольку преследует главным образом утилитарные цели, связанные преимущественно с подготовкой рабочей силы. Можно согласиться с афоризмом, что нынешнее (буржуазное) общество есть грамотное, но не образованное общество» (ук. изд., с. 4). Оговорку относительно буржуазного общества можно считать идеологической данью, но сама мысль о содержании образования, которое отвечает на запросы либо грамотного, либо образованного общества, представляется важной для понимания связи между потенциалом системы образования и социальным заказом.

Система образования может обладать разной эффективностью. Если под эффективностью понимать соотношение ресурсных затрат и полученных социальных результатов, то вполне возможна ситуация, когда за небольшие деньги школа даёт «очень среднее» образование, но при достаточном ресурсном обеспечении способна дать образование «выше среднего».

Реальный потенциал системы образования определяется тем, какие возможности системы востребованы государством и различными социальными институтами, прежде всего, семьёй, а также самими участниками образовательного процесса.

Их позиции проявляются в отношении к образованию и существующей образовательной системе,

к организации образовательного процесса в конкретной школе, а также к своей роли в этом процессе. Отношение к заданным условиям для участников образовательного процесса влияет на характер отношений между ними. Имеются в виду не только отношения между учителями и учениками, но также между самими учителями, между учениками, между учителями и школьной администрацией, между педагогами и родителями учащихся.

Сложившаяся совокупность отношений является фактором, существенно влияющим на качества образовательного процесса — его целенаправленность, эффективность — рациональное использование личностных ресурсов учащихся и учителей, результативность.

В условиях реформирования и модернизации системы образования роль субъективного фактора возрастает. Изменения в системе могут получать поддержку или встречать сопротивление участников образовательного процесса или каких-то групп учителей, учащихся, их родителей.

Решающим фактором превращения реальных возможностей системы образования в действительность является позиция учителей.

Понятно, что менялись позиции всех участников образовательного процесса, но позиция учителя играет решающую роль в развитии внутрисистемных трансформационных процессов. Реформирование системы образования в 90-е годы началось с критической оценки состояния этой системы. Такая оценка была дана в аналитическом докладе Правительству РСФСР, подготовленном в 1991 году Министерством образования, которым тогда руководил Э. Д. Днепров. Предмет анализа опыта 90-х годов конкретизировался в ряд вопросов относительно изменений в отношениях учителей под

влиянием перемен, происходящих в системе образования. Первый вопрос в связи с этим был сформулирован так: как в профессиональном сообществе отнеслись к этой критической оценке? Вместе с тем возник и второй вопрос — об отношении учителей к советской образовательной практике, непосредственными участниками которой они были.

Третий вопрос касается отношения учителей к проектируемым и происходящим изменениям: что вызвало поддержку, понимание целесообразности и что вызвало возражения, недовольство, протесты.

Ответы на перечисленные вопросы частично опираются на имеющиеся нормативные документы и исследовательские материалы, но в значительной мере основываются на наблюдениях автора. Те ответы, к которым пришёл автор, вызвали размышления об уроках 90-х годов — о возможности управления трансформационными процессами и о возможных управленческих ошибках.

Объектами критической оценки в аналитическом докладе Министерства образования стали: сложившаяся сеть однотипных школ, препятствующая индивидуализации образовательного процесса, устарелость образовательных программ, отсутствие возможности выбора учебных пособий, неудовлетворительное состояние учебно-материальной базы, несоответствие программ повышения квалификации педагогических кадров перспективным задачам повышения качества образования. В докладе отмечалось, что среднемесячная заработная плата работников народного образования существенно ниже уровня средней заработной платы по народному хозяйству.

Начало 90-х годов — это время митингов, публичных дискуссий, забастовок учителей, на которых в острой форме проявилось отношение к актуальной ситуации в сфере образования. На первый план

выходило требование немедленного улучшения материального положения учителей, которое в это время резко ухудшилось. Были выступления, в которых заявлялось о необходимости освобождения школы от идеологических основ и ограничений, обусловленных политическими требованиями — «мы воспитывали рабов, потому что сами были рабами».

Критические оценки в докладе Министерства не вызывали возражений. Они соответствовали образовательным инициативам «снизу», которые проявлялись в диверсификации школ.

Социальная активность учительства в начале 90-х годов в наибольшей мере проявилась в протестных настроениях и в готовности к изменениям в системе образования, хотя при этом не было ясного представления о характере этих изменений. Иногда потребность в изменениях сводилась к восстановлению образцов прошлого: «Давайте восстановим Царскосельский лицей!» — «Это невозможно» — «Почему?» — «Царя нет». Более ясные представления о возвращении к прошлому опыту нашли выражение в создании гимназий.

Особенностью критических настроений тех лет было то, что неудовлетворённость существующим состоянием системы образования не связывалась с критической оценкой советской школы.

Позднее критические настроения приобретают конструктивный характер, трансформируются в образовательные проекты. В настоящее время в связи с задачей обеспечения суверенитета российской системы образования делаются попытки реставрации советского прошлого, прежде всего, опыта воспитания в советской школе.

Проблема отношения к советской системе образования, как показали 90-е годы, не имеет однозначного решения — отрицание или реставрация.

На защите моей докторской диссертации в 1992 году был поднят вопрос о моём отношении к теории и практике коммунистического воспитания. Приведу фрагмент из своего выступления на заседании диссертационного совета:

«Мне думается, что, когда мы обращаемся к нашему прошлому, в том числе научному опыту, включая опыт разработки реальных проблем в области теории коммунистического воспитания, мы не должны торопиться проявлять нигилистическую позицию. В ряде моих работ значится слово «коммунистическое»: «вопросы коммунистического воспитания на уроках истории» и др., — и я не собираюсь вычеркивать это слово из названий моих работ. Я полагаю, что работы в области коммунистического воспитания сыграли свою роль. В рамках этой теории было проведено много конкретных исследований, значение которых будет сохраняться ещё долгое время. Это работы по познавательному интересу, по взаимодействию личности и коллектива, проблемам формирования системы отношений личности. Я бы добавил, что теория коммунистического воспитания относится к числу наиболее разработанных теорий формирования личности. И значимость теории как гипотезы, которую не удалось подтвердить в полном объёме на практике, заключается и в том, что она стимулирует поиск новых методологических подходов».

Я и сейчас готов повторить сказанное на заседании диссертационного совета. Можно добавить, что ещё больше оснований для вывода о сохранении значимости в постсоветское время многих исследований в области дидактики, выполненных в советский период — И. Я. Лернер, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, Н. Г. Дайри и др. Более того, сохраняют значимость и многие достижения образовательной практики — стоит вспомнить Коммуну юных

фрунзенцев в Ленинграде, учителей-новаторов В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина и других педагогов.

Представляют интерес «инновационные волны» послевоенных лет, проявившиеся в массовой образовательной практике: «Липецкий опыт», проблемное обучение, оптимизация учебно-воспитательного процесса. Другое дело, что в советской системе образования существовали границы педагогического творчества, обусловленные идеологическими и политическими соображениями. Как пример, в 1982 году комиссия при президиуме Академии педагогических наук отказалась утвердить тему моей докторской диссертации, посвящённой проблеме целей образования, сославшись на то, что такой проблемы не существует, так как все цели уже определены и ясны. Это было правдой — ещё в 1962 году Хрущёв, закрывая XXII съезд КПСС, сказал, что наши цели ясны и задачи определены.

Оценивая опыт советской школы, необходимо учитывать и такой фактор, как историческая память. В 90-е годы всю массу педагогов и родителей составляли те, кто учился в советской школе и у кого имелись собственные воспоминания о своём школьном прошлом. Позиция родителей нередко сводилась к следующему высказыванию: «Мы же стали хорошими людьми, значит и школьное образование было хорошим». Изменения в школьном образовании сопоставлялись со своей школьной практикой и не всегда одобрялись, хотя возможность выбора школы и образовательной программы поддерживалась.

Позиции педагогов, пожалуй, были более сложными — вспоминалось то хорошее, что было в школе, точнее — что было в их школьные годы, и одновременно мог иметь место протест против существовавшей в школе атмосферы напряжённости из-за

страха неприятностей: «вдруг вызовут», «вдруг получи плохую отметку», «вдруг сообщат родителям» и т. п. Такое чувство протеста стимулировало собственные поиски способов гуманизации образования, но кто-то был готов воспроизводить свой школьный опыт: «боялись, но зато учили и все задания выполняли».

У учителей, естественно, был опыт и преподавания в советской школе. Для кого-то это был опыт собственных методических открытий, встречавших поддержку в профессиональном сообществе, для кого-то — опыт подчинения учащихся своим требованиям. Один учитель в разговоре со мной о возможности новых образовательных технологий заметил: «Немногие учителя физкультуры откажутся от возможности воспользоваться свистком, чтобы всех выстроить в шеренгу».

Сейчас приходит поколение учителей и родителей, не имеющих опыта обучения в советской школе. Возникает риск мифологизации советской школы, в которой все было прекрасно. В этих условиях задача заключается не столько в разрушении мифов, сколько в определении критериев оценки качества образовательной системы, применимых и к советской, и к современной системе: какие достижения педагогической теории и практики могут быть использованы на следующем этапе развития системы образования? Какой опыт, имеющий социальную и личностную значимость, приобретали и приобретают учащиеся за годы обучения в школе? Какова цена достижения значимых образовательных результатов? Под ценой в данном случае понимаются затраты времени, стрессовые ситуации, оплата дополнительных образовательных услуг.

Происходящие и проектируемые изменения в системе образования решали какие-то проблемы, значимые для учителей, какие-то не решали

и порождали новые. В системе образования Петербурга изменения происходили по разным направлениям. Первое из них можно назвать «детоцентристским», ориентированным на решение проблем индивидуализации образовательных программ. Это направление поддерживалось в педагогической среде, в том числе и потому, что происходящие изменения облегчали для учителей и руководителей школ решение образовательных задач.

Второе направление можно назвать «педагогоцентристским». Всё, что делалось для поддержки педагогического творчества, находило отклик, который выражался, в частности, в разработке и реализации авторских учебных программ. Такие программы были способом самореализации профессиональных возможностей учителей, хотя не всегда шли от запросов учащихся. Получила распространение практика платных образовательных услуг, поскольку она хотя бы частично решала проблему материального обеспечения учителей. Но воспользовались указанными двумя возможностями разные учителя. Авторские программы создавали наиболее квалифицированные учителя, оказанием платных услуг подчас занимались совсем другие учителя: «Объясняю один раз, кто не понял — после уроков, но уже за деньги».

Третье направление — ориентация на государственно-общественное управление, на открытость системы образования — встречало разное отношение. Меры, направленные на общественное признание значимости педагогического труда в сложной социальной ситуации, имели безусловную поддержку. Реализация приказа Комитета по образованию, обязывающего каждое образовательное учреждение предоставлять родителям интересующую их

информацию, встретила глухое сопротивление, в том числе среди некоторых сотрудников Комитета. В одном детском саду, например, стенд с информационными материалами для родителей был размещён на втором этаже, куда вход для родителей был фактически невозможен.

Можно сказать, что доминировал «педагогоцентризм», даже диверсификация школ в значительной мере была обусловлена стремлением создавать более благоприятные условия для учителей, реализации их потенциала. Такая направленность изменений была неизбежна — вспомним правила использования кислородной маски в случае разгерметизации салона самолёта. Но при этом возникла проблема использования новых возможностей для педагогов в интересах детей.

Проектируемые изменения в российской системе образования были достаточно ясно определены в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 года, который предусматривал разработку устава образовательного учреждения, его лицензирование, аттестацию и возмещение образовательным учреждением ущерба, причинённого некачественным образованием.

В педагогической среде, по крайней мере, в Петербурге, закон был встречен с настороженностью, поскольку его выполнение привело бы к весьма существенным изменениям в отношениях между государством, образовательными учреждениями и родителями учащихся — в правах, обязанностях и распределении ответственности за условия, качество и результаты образовательной деятельности.

Но на практике этого не произошло из-за поспешности организации установленных законом процедур. Уставы школ не отражали их особенностей, они делались под копирку — так было

удобнее для регистрации уставов. Лицензии получили все действующие образовательные учреждения, которые также успешно прошли аттестацию и аккредитацию. Если бы эти процедуры на самом деле отражали реальное состояние дел, то неизбежно возник бы вопрос об ответственности государства за явно недостаточное финансирование образования.

В итоге ответственность за качество образования в наибольшей мере несла школа, не обладавшая необходимыми ресурсами и обладавшая правами, которые на практике постоянно ограничивались. Неопределённость ответственности родителей всё чаще порождала конфликты между школой и семьей. Родители перестали воспринимать школу как представителя государства, имеющего право предписывать родителям, как им надо воспитывать своих детей, менялось отношение и к самому государству. Они все чаще заявляли о своих правах.

Во второй половине 90-х годов определились перспективные проекты, которые стали предметом обсуждения — возможный переход к двенадцатилетней школе, введение ЕГЭ, разработка образовательных стандартов. Подход к оцениванию этих проектов стал меняться — в профессиональной среде на них чаще смотрели не как на новые возможности для решения педагогических проблем, а как на факторы новых проблем, усложняющих жизнь школы. Такое отношение было обусловлено и тем, что учителя не рассматривались как благополучатели результатов проектируемых нововведений.

Настороженное отношение к указанным проектам было связано с неопределённостью целевых ориентиров. Привычным показателем благополучных образовательных результатов был процент

успеваемости. В первое постсоветское десятилетие педагогический авангард составляли школы, отличающиеся инновациями. К ним относились в первую очередь школы, проявившие инициативу в переходе на гимназические программы. Довольно быстро поиски «образовательного уклона» для части школ стали самоцелью. Помню, как представительница одной из школ пришла ко мне на приём с просьбой поддержать идею создания школы с углубленным изучением языка африкаанс. Единственным аргументом за столь экзотический проект было то, что такого нет ни в одной школе.

Процент успеваемости и показатель так называемого качества знаний в Комитете по образованию Петербурга никого не интересовали. Я так и не знаю, какими были эти показатели в первой половине 90-х годов в петербургских школах. Формировались ориентации на воспитание свободного человека, способного к личностному самоопределению, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Но это была ценностная установка, которую было необходимо конкретизировать на уровне непосредственных, в том числе предметных, результатов.

К концу 90-х годов стали получать распространение понятия, характеризующие достигнутый учащимися уровень образованности, — функциональная грамотность, компетентность. Но начавшееся вскоре введение ЕГЭ, а затем и стандартов, скорее затруднило процесс педагогического целеполагания: на практике продолжала доминировать ориентация на частные предметные результаты, что препятствовало осознанию необходимости модернизации содержания образования.

В итоге Госсовет в августе 2001 года должен был констатировать, что в изменении нуждается

как неэффективное содержание общего образования, так и неэффективная система социально-экономического обеспечения педагогических кадров, ставящая их на грань нищеты. Можно сказать, что в 90-е годы была попытка компенсировать дефицит финансового обеспечения школ расширением пространства их свободы. Это способствовало гуманизации и демократизации системы образования, но лишь в известной степени.

Происходящие и проектируемые изменения в системе образования стали фактором, влияющим на характер отношений между участниками образовательного процесса — прежде всего между учителями и учениками. Появились признаки перехода от субъект-объектных отношений к межсубъектным.

Один из признаков — социологические опросы учащихся, в которых выяснялось их мнение о качестве полученного образования. В Петербурге, начиная с 1993 года, каждые два года научно-исследовательская лаборатория С. Г. Вершловского проводила опрос выпускников средней школы. Анкета «На пороге самостоятельной жизни», в частности, включала следующие вопросы: «Как Вы полагаете, что дала Вам школа?», «С какими трудностями Вам приходилось сталкиваться в учёбе?», «Как много в Вашей школе учителей, о которых Вы можете сказать, что они дают прочные знания, поощряют в учениках независимое мнение, умеют общаться с разными детьми, учитывают мои способности, ведут уроки интересно, учат думать, по-человечески понимают меня?» Опрос проводился на протяжении 25 лет, формулировки вопросов менялись, но смысл их оставался прежним — выпускникам школы давали понять, что их мнение имеет существенное значение для корректировки образовательной программы. Указанная анкета — лишь один из примеров подобных опросов.

Проходили опросы учащихся, учителей и родителей, позволяющие выяснить степень согласованности их приоритетов при определении целей образования.

Предметом анализа становились права и обязанности участников образовательного процесса. Но, пожалуй, большее внимание уделялось вопросу о соблюдении прав учащихся. В 2000 году был опубликован аналитический доклад «О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации», подготовленный по поручению Министерства образования Общественным институтом развития школы. В 2003 году был опубликован новый доклад по той же теме. Речь шла о соблюдении прав детей на качественное образование, на охрану здоровья, отдых и досуг, на личные свободы: право свободно выражать собственное мнение, право на свободу мысли, совести и религии, право на личную жизнь, право на участие в управлении образовательным учреждением, а также право на защиту и помощь. Для сравнения — правила для учащихся, утверждённые приказом Министерства просвещения СССР в 1972 году, вообще не упоминали права учащихся и содержали только перечисление их обязанностей.

Происходили изменения в характере отношений между учителями и учениками. Отношения «учитель-ученик» в советской школе характеризовались тем, что ученик воспринимался как участник учебного процесса, который должен освоить определённый учебный предмет. В постсоветской школе на ученика стали смотреть как на личность, имеющую свои взгляды, позиции, ценностные ориентиры, пусть не все и не всегда.

Отношения «ученик-учитель» в советской школе характеризовались тем, что учитель воспринимался

как должностное лицо, которому надо подчиняться. Его социальный статус, служебное положение, компетентность не было принято оценивать. Но некоторые личностные качества учителя были предметом оценки и могли высоко цениться, например, справедливость. В постсоветской школе учитель в глазах учащихся нередко выступает не только и не столько как должностное лицо, но и как значимый собеседник — с которым есть о чём поговорить, как взрослый, которому можно доверять и на которого можно рассчитывать в сложной жизненной ситуации. Нельзя сказать, что таких отношений не было в советской школе, но они не рассматривались как норма повседневного общения.

Отношения между учителями и учениками становились «более человеческими», но это еще не значит, что роль учащихся в организации образовательного процесса соответствовала позиции субъекта этого процесса. Если использовать модель отношений учителя и учащихся на уроке, описанную П. Фрейре, то можно сказать, что по-прежнему доминировала ситуация: «учитель говорит — ученики смиренно слушают, учитель действует — у учеников есть иллюзия действия благодаря тому, что действует учитель».

Надо сказать и другое — расширение права учащихся на выбор образовательного маршрута не сопровождалось повышением ответственности учащихся за сделанный выбор, за качество своей образовательной деятельности и её результаты.

Следствием происходящих и проектируемых изменений в системе образования стала необходимость для учителей определить свою позицию как профессионалов, оценить и свои возможности влиять на эти изменения, свой социальный статус.

Происходящие изменения, с одной стороны, создавали условия для развития профессиональной

самостоятельности учителей. В советской школе она ограничивалась преимущественно выбором методических приёмов, форм и методов образовательной деятельности, отбором учебного материала для урока, но не распространялась на определение целей образования и содержание учебных программ.

В постсоветский период появляется возможность выбора учебников и других учебных пособий, разработки авторских программ, конкретизации целевых ориентиров изучения учебного предмета. Иными словами, учитель мог рассматривать себя как автора индивидуальной методической системы, а не как исполнителя предписаний, разработанных на верхних уровнях управления образованием. Центром управления образовательным процессом становилась школа, а не министерство.

Такой трансформации роли учителя в образовательном процессе способствовала общая атмосфера в системе образования: увлечённость инновациями, ощущение права на профессиональную самостоятельность, интерес в профессиональном сообществе к удачным педагогическим решениям.

С другой стороны, ситуация в системе образования ограничивала профессиональные возможности учителя. Тяжёлое материальное положение заставляло учителей увеличивать учебную нагрузку или искать дополнительный заработок вне сферы образования. Майкл Фуллан в книге «Новое понимание реформы в образовании» приводит пять главных характеристик эффективных учителей, в том числе — учителя систематически размышляют о своей практике и учатся на своём опыте. В условиях 90-х годов у учителей зачастую не было времени на систематические размышления, чтение методической литературы, поиски иной модели урока. В итоге далеко не все учителя стремились к профессиональной

самостоятельности, продолжая воспроизводить привычную образовательную практику.

Следствием новой ситуации стало ещё одно явление — в предметных областях исчезли авторитеты. Имена педагогов-новаторов, которые во второй половине 80-х годов были в профессиональном обществе хорошо известны, ушли в тень, а новые не появились. Значительным авторитетом у предметников, во всяком случае в Ленинграде, пользовались методисты Института усовершенствования учителей: Мурин, Элиасберг, Некрасов и др. Их рекомендации рассматривались как безусловные указания для учителей и школьных администраторов. Статус методистов изменился: «Ранее методист приходил в школу, он был еще на первом этаже, а на четвертом уже дрожали, а теперь...»

На роль новых лидеров выходили директора школ как организаторы образовательного процесса, но они все же не могли стать авторитетными специалистами по каждому предмету. К тому же стала складываться практика отказа директоров школ от педагогической нагрузки. Сочетать функции менеджера и педагогического лидера могли далеко не все.

В ситуации растущей загруженности учителей фактором, определяющим их отношение к возможным или предполагаемым изменениям в образовательной практике, стала цена этих изменений. Механизм такого влияния можно представить следующим образом: предполагаемые изменения оценивались с точки зрения их значимости для решения актуальных проблем учителя; если изменения связаны с отказом от привычной практики, то оценивается значимость утраты определённых возможностей, оцениваются неизбежные затраты времени на освоение новой практики.

Если выигрыш для учителей неясен или сомнителен, а цена изменений является неприемлемой, то скорее всего мы встретимся с сопротивлением учителей предполагаемым переменам или их имитацией. В сложившейся ситуации рассчитывать на безусловную исполнительность учителей, перед которыми поставили «новые ответственные задачи», не приходится. У учителей складывалась убежденность в том, что с ними должны считаться.

На позицию учителей, их критическое отношение к различным образовательным проектам могли повлиять изменения в организационной культуре школы, вызванные практикой конференций и семинаров, проводившихся в 90-е годы на федеральном уровне. Такие педагогические встречи могли организовываться какими-либо негосударственными организациями.

Речь идёт вроде бы об элементарных вещах, о создании комфортных условий для участников педагогических встреч — оплата проезда и проживания, кофе-брейк, обеспечение раздаточными материалами. Но такие условия воспринимались как проявление уважения к участникам встреч, способствовали повышению их самооценки. Еще важнее было содержание встреч, на которых не только участники выслушивали сообщения отечественных и зарубежных специалистов в области образования, но и специалисты выслушивали мнения участников встреч. Федеральная практика в той или иной степени распространялась на региональном уровне и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Возникали новые центры общественно-профессиональных обсуждений. В Петербурге таким центром стал Общественный институт развития школы, в Москве — Институт образовательной политики

«Эврика» и «Шанинка» — Московская высшая школа социальных и экономических наук, основанная Т. Шаниным. Смысл и значимость обсуждений, которые проходили на этих площадках, можно определить темой одного из докладов, прочитанного Т. Шаниным — «О пользе иного».

Знание «иного» — иной постановки проблем и поиск способов их решения — своим результатом имело не усвоение «правильных знаний», а осознание учителем и организаторами образования права на профессиональное самоопределение, возможности и необходимости определять и защищать собственную профессиональную позицию.

На финальном этапе советской истории получило распространение понятие «новое мышление», идея которого была выдвинута М. С. Горбачёвым. Можно сказать, что в 90-е годы стало формироваться «новое педагогическое мышление».

Что понимается под «педагогическим мышлением»? В чем проявилось новое педагогическое мышление в первое постсоветское десятилетие? Данное понятие не вполне тождественно понятию «научно-педагогическая мысль». Последняя является результатом теоретического осмысления педагогических явлений. Субъектами педагогической мысли могут выступать не только специалисты в области педагогической теории, но и практики образования, а также публицисты, способные влиять на общественное мнение. Пример — С. Соловейчик.

По мнению А. В. Хуторского, на развитие педагогической мысли в новой России оказали влияние концепции «школы диалога культур», «русской школы», «школы самоопределения», «школы свободного развития», идеи гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили, педагогические системы В. Ф. Шаталова и М. П. Щетинина. Субъектами

развития педагогической мысли стали и многие практики образования, которые изменяли эту практику исходя из определённых педагогических идей, принципов и убеждений.

Развитие педагогической мысли влияет на изменения в педагогическом мышлении учителей и организаторов образовательного процесса.

Новое педагогическое мышление в 90-е годы проявилось в изменении проблематики, которая стала предметом обсуждения в профессиональном сообществе.

Покажу изменения на примерах из собственного профессионального опыта. Во второй половине 80-х годов я работал в Молдавии, был заведующим кафедрой педагогики в Кишинёвском пединституте. В 1989 году выполнял функцию составителя сборника статей «Реализация школьной реформы: поиски и проблемы». Имелась в виду последняя советская реформа школьного образования, решение о которой было принято в 1984 году.

Изменения в проблематике можно выявить, если обратить внимание на педагогические и управленческие задачи, которые становятся приоритетными. В указанном сборнике эти приоритеты нашли отражение в тематике и содержании статей, в том числе в ключевых словах: «психолого-педагогическое изучение школьников», «общеучебные умения и навыки», «производительный труд», «обучение детей шестилетнего возраста», «идеи гуманитаризации и гуманизации обучения». Общую характеристику дискурса можно определить, как поиски средств решения задач, поставленных перед школой.

Другой пример — проблематика августовских конференций в Петербурге в 1991–1995 годов. Тогда эти конференции рассматривались как собрания Городской педагогической думы. В 1991 году

предметом обсуждения стали проблемы защиты прав детей и повышения качества образования в новых социальных условиях. В выступлениях участников Думы поднимались конкретные проблемы, требующие срочного решения. В 1992 году акцент был сделан на необходимости конкретизировать программу нравственного воспитания, учитывая не только общую ориентацию на общечеловеческие ценности, но и негативные явления — коммерциализацию сознания школьников, рост неуважения к отечественной истории, элементарную политическую неграмотность. Обсуждение проблем нравственного воспитания продолжилось в 1993 году. Акцент был сделан на влиянии отношений, складывающихся в самой школе, на результативности нравственного воспитания. В 1994 году значительное внимание было уделено этическим профессиональным нормам учителя в постсоветской школе. Темой Педагогической думы 1995 года стали проблемы и пути демократизации петербургской школы.

Отличие ситуации первой половины 90-х от конца 80-х годов заключается в том, что предметом обсуждения в 80-е годы было должное, а в 90-е годы — сущее, те проблемы, которые рассматривались педагогической общественностью как особо значимые. Ключевые слова, определявшие содержание обсуждаемых проблем: «защита прав детей», «общественная оценка педагогической деятельности», «выбор образовательных программ», «духовно-нравственная атмосфера образовательного учреждения», «иллюзия благополучия», «детоцентристская образовательная система», «демократизация школы».

Смена дискурса отражала изменения в педагогической позиции работников школ. Но надо учитывать

и другое явление — использование новых понятий могло прикрывать иллюзию изменения педагогической позиции. Пример из выступления на семинаре учителей: «Запомните, теперь общеучебные умения и навыки будем называть компетентностями».

Новое педагогическое мышление в 90-е годы проявилось также в развитии процессов, вызванных реформой системы образования и конкретизирующих саму реформу. Имеются в виду создание новых учебных дисциплин и новых образовательных технологий, а также продолжение курса на цифровизацию образования. Новизна педагогического мышления в этих случаях состояла в отказе от обязательных идеологических обоснований и ссылок на политические требования.

В эти годы вообще меняется отношение к социальному заказу системе образования: к числу «заказчиков» относится не только государство, но и другие социальные институты; сам «заказ» воспринимается не как совокупность обязательных предписаний, а как объект педагогического анализа, в ходе которого соотносятся социальные ожидания и педагогические возможности системы образования. Разумеется, о данном явлении можно говорить лишь как о тенденции.

Новое педагогическое мышление проявилось и в представлениях о педагогических нормах, о том, что обязан делать педагог при любых обстоятельствах и что он не должен делать ни при каких обстоятельствах. Менялось представление и о нормах отношения к самому педагогу, о допустимых и недопустимых ограничениях его профессиональной самостоятельности. На практике недопустимые, с точки зрения педагога, границы регламентации его деятельности учитель стал воспринимать как нарушение нормы. Конечно, представления о норме

у разных учителей могли существенно различаться, но ориентация на профессиональное самоопределение, хотя бы части педагогов, стала необратимым процессом.

Результатом анализа изменений педагогической позиции учителей и руководителей школы, происходивших в 90-е годы, стали выводы об уроках Четвёртой школьной реформы. В данном случае речь идёт об уроках, значимых для управления процессом педагогического самоопределения. Понятно, что этот процесс является слабоуправляемым. Им нельзя управлять путём предписаний. На него влияют факторы, находящиеся за рамками системы образования. В 90-е годы существенное значение имела самооценка учителями своего социального статуса. Использование в нормативных документах понятия «образовательные услуги» вызвало протесты учительства — «мы не обслуживающий персонал». Даже требования повышения заработной платы имели своей целью не только улучшение материального положения учителей, но и адекватное признание значимости педагогической деятельности.

Выводы об уроках, значимых для определения управленческих задач и способов их решения, исходят из возможностей, которыми располагают внутрисистемные структуры, влияющие на выбор образовательной стратегии на региональном и федеральном уровнях. Можно указать, по крайней мере, на пять таких уроков, которые, естественно, не исчерпывают всех возможных уроков Четвёртой школьной реформы.

Урок 1. Реформа школьного образования может быть успешной, если она стимулирует низовые инициативы. Не стоит забывать слова К. Маркса, что идеи становятся материальной силой, когда они

овладевают массами. Применительно к сфере образования важно, чтобы идеи перемен овладели учительской массой или, по крайней мере, педагогическим авангардом.

Конечными благополучателями любой школьной реформы должны быть дети, но ближайшими благополучателями — учителя. Для них должно быть понятно, какие проблемы учителя может решить реформа. В настоящее время по-прежнему не решена проблема материального обеспечения учителя, который ради повышения заработка вынужден брать дополнительную, нередко чрезмерную, нагрузку.

В связи с этим не решена и проблема социального статуса учителя, которую невозможно решить словесным признанием социальной значимости педагогического труда. Голос учителя не слышен при обсуждении актуальных общественных проблем, например, вопроса о ценностях образования в условиях перехода к многополярному миру.

Осознание учительством необходимости существенных изменений в школьном образовании может быть связано с проблемой личностной самореализации в профессиональной деятельности. В исследованиях современных тенденций общественного развития делается вывод о значимости в современных условиях производительности работника умственного труда. Отмечается, что работники умственного труда сами определяют свои задачи и способы их решения, в отличие от работников физического труда, выполняющих поставленные им задачи предписанными способами. Между тем образовательная практика складывается таким образом, что учителя в большей мере выполняют функции работников физического, а не умственного труда. Подобная практика была приемлема в середине прошлого века — 1950/51 учебный год, когда

доля учителей дневных общеобразовательных школ, имеющих высшее образование, составляла 14,2%. В условиях, когда подавляющее большинство учителей — более 82% — имеет высшее образование, такая практика становится фактором, препятствующим развитию образования.

Урок 2. Создание условий для профессионального самоопределения учителей должно сочетаться с повышением их ответственности за эффективность своей профессиональной деятельности. В ином случае возникает риск ориентации на профессиональное самоограничение.

В 90-е годы под эффективной педагогической деятельностью понималось создание условий для самореализации разных категорий учащихся и для повышения привлекательности школы для всех учащихся. Значимость предметных результатов ухodziла на второй план. Вместе с тем включение в педагогический дискурс понятий «функциональная грамотность», «компетентность» вело к обсуждению критериев оценки достигнутого учащимися уровня образованности или хотя бы к размышлениям на эту тему. С этой точки зрения образовательные результаты учащихся можно было оценивать как достаточные или недостаточные для обеспечения функциональной грамотности, общекультурной компетентности, подготовленности к профессиональному образованию, способности к личностному самоопределению.

Конечно, в данном случае речь идёт о развитии педагогической мысли (один из примеров — Образовательные результаты / Под ред. О. Е. Лебедева. — СПб.: Специальная литература, 1999). В массовой практике предметом обсуждения скорее был вопрос о мере ответственности учителя за предметные результаты: «Учитель английского языка должен учить или научить английскому языку?» В связи с этим возникал

вопрос о распределении ответственности за образовательные результаты между всеми участниками образовательного процесса — его организаторами, учителями, родителями и самими учащимися.

Позднее, с повышением значимости количественных показателей, таких как сохранение контингента, доля «четвёрок» и «пятёрок», усиление давления на школу со стороны и родителей, и управленческих органов — стало происходить возвращение к ориентации на завышение действительных результатов. Реальное состояние системы образования искажалось.

Эта ориентация поддерживается управлением, основанным на страхе — сначала перед неприятностями, а затем и перед ответственностью.

Вопрос о профессиональной ответственности учителя имеет две стороны — ответственность за выполнение нормативных требований и моральная ответственность, определяемая нормами профессиональной этики, которые вырабатывает педагогическое сообщество, и в рамках школы, и в рамках национальной системы образования.

В 90-е годы, пожалуй, только складывалось понимание необходимости определить содержательные критерии оценки образовательных результатов, меру ответственности за них каждой группы участников образовательного процесса, соотношение нормативной и моральной ответственности учителя за эффективность своей профессиональной деятельности.

Урок 3 касается подхода к определению целей развития системы школьного образования.

В 1991 году целью была реформа системы образования, в 2001 году — модернизация этой системы. Реформа предполагает изменения в принципах организации системы образования. Программа реформирования, выдвинутая в начале 90-х, определяла

основные направления изменений: демократизация образования, диверсификация образовательных учреждений и программ, обеспечение национального характера образования, его открытости, регионализация, гуманизация и гуманитаризация, дифференциация, обеспечение непрерывности образования и его деятельностного характера.

Ориентация на модернизацию образования в 2001 году предполагала осовременивание средств управления трансформационными процессами, включая средства управления содержанием образования, его кадровым, материальным и финансовым обеспечением. Смысл предлагаемых мер по модернизации образования заключался в достижении его качества, соответствующего меняющемуся социальному заказу.

Урок, который можно извлечь из опыта тех лет, заключается в необходимости рассматривать цели проектируемых изменений в системе образования как многоэтапный процесс педагогического целеполагания, в котором возможны сбои и рассогласования.

Этот процесс кратко можно описать следующим образом:

- педагогический анализ социального заказа, определение основных целевых ориентиров в понятиях, отражающих возможности общего (школьного) образования;
- конкретизация целевых ориентиров в требованиях образовательных стандартов;
- конкретизация требований стандартов в образовательных, в том числе предметных, программах;
- конкретизация целевых установок образовательных программ в приоритетных целях, реализуемых на уровне школы и учителя;

- определение учащимися собственных целей образовательной деятельности.

В массовой практике 90-х годов на уровне урока доминировали цели репродуктивной деятельности, хотя на верхних уровнях управления декларировались цели развития самостоятельности учащихся.

Существует много факторов, влияющих на согласование целей на разных уровнях управления образовательным процессом. Один из них — способ определения целей. В своё время меня привлекло описание в одной из книг по вопросам управления двух подходов к определению целей — через обозначение направления движения — вектора, и через указание «станции назначения».

Мои наблюдения привели к выводу о важности разграничения возможностей субъектов целеполагания: на каком уровне надо ограничиться определением направления движения, а на каком — указанием «станции назначения», т. е. какой именно образовательный результат должен быть достигнут. Если этот результат определяют за учителя и за учащихся и к тому же пытаются его точно измерить, то возникает риск имитационной деятельности. Если на верхних уровнях управления ограничиваются слишком общим определением вектора, возможны непредвиденные результаты, которые придётся корректировать. Вряд ли можно предложить рецепт для решения данной проблемы, но учитывать её неизбежность придётся.

Урок 4 связан с таким качеством образовательного процесса, как преемственность. Обычно речь идёт о необходимости обеспечить преемственность между последовательными этапами образовательного процесса. Нет сомнений в значимости этой задачи. Но в данном случае под преемственностью понимается неизбежность воспроизведения

в деятельности и учащихся, и учителей прошлого образовательного опыта на новом этапе образовательного процесса даже в том случае, если его целенаправленность изменилась.

В условиях перемен в связи с этим возрастает значимость отношения к предшествующему профессиональному опыту учителей. В 90-е годы предметом оценки был опыт советской школы, которым обладали все учителя, учившие или учившиеся в такой школе. Сейчас можно сделать вывод, что было допущено несколько ошибок при оценке советского школьного опыта.

На первый план вышла критика тех недостатков системы образования, которые препятствовали её развитию и были обусловлены ориентацией исключительно на заказ государства. Главным в этом заказе было требование доказать преимущества советской социалистической системы: «советское — значит отличное». Как уже сказано выше, в тени оказались несомненные достижения советского времени в педагогической теории и практике, которые, кстати, свидетельствовали об известной автономности системы образования и необходимости учитывать внутрисистемные процессы. В итоге не были в достаточной мере реализованы педагогические ресурсы системы, в том числе результаты ряда научно-педагогических исследований.

Другая ошибка была связана с отношением к индивидуальному опыту учителей. Она заключалась в недооценке позитивных возможностей «педагогического консерватизма». Ещё одна ошибка касается существенных различий в педагогическом потенциале школ. В авангарде оказались гимназии и лицеи, школы с углублённым изучением различных предметов. Какое-то время некоторыми сторонниками реформы выдвигалась идея «инновационной

опричины». Перспективные направления развития обычных микрорайонных школ стали определяться позднее.

Опыт 90-х годов показал, что в ситуации больших изменений в сфере образования необходимо выявлять возможные перспективы развития для разных школ, давая им равные шансы на успех и общественное признание.

Урок 5. Реформирование системы образования возможно, если образовательная политика будет носить не отраслевой, а публичный характер, если развитие этой системы будет делом не ведомства и даже не только государства, а общества в целом. Образовательная политика может приобрести публичный характер, если проблемы образования станут предметом свободной и продолжительной общественной дискуссии, как это имело место на рубеже 80–90-х годов.

Образовательная политика может быть успешной, если она ориентирована на развитие потенциала системы образования, во-первых, за счёт ресурсного обеспечения системы и прежде всего её финансирования на уровне мировых стандартов, во-вторых, за счёт поддержки её открытости, способности откликаться на движение педагогической мысли, в-третьих, за счёт повышения статуса педагогических работников и обеспечения условий для их профессионального развития.

Как показал опыт 90-х годов, одним из таких условий является включение в состав педагогических кадров новых специалистов: школьных психологов, социальных педагогов, тьюторов, воспитателей — освобождённых классных руководителей. Ограничение задач каждой группы педагогических работников станет условием для успешного решения этих задач.

90-е годы показали необходимость «присутствия государства» в системе образования и одновременно необходимость соблюдения границ этого присутствия, обеспечение определённой автономности образовательных организаций. Увеличение государственного финансирования системы образования неизбежно порождает стремление государства повысить управляемость этой системы за счёт расширения масштабов контроля. Вследствие такой тенденции оказываются невостребованными возможности системы, связанные с развитием самостоятельности и инициативности всех участников образовательного процесса.

В свою очередь, автономность системы образования обеспечивается ролью педагогов в общественной жизни, их способностью определять и защищать собственную гражданскую позицию.

Логика личностного самоопределения в этом случае выглядит следующим образом: я гражданин, я человек определённой культуры, я педагог, я специалист в такой-то предметной области, я сотрудник такой-то школы. С этих позиций я могу судить об образовательной политике и использовать свои возможности для влияния на неё.

Уроки, о которых идёт речь выше, стали результатом размышлений о том, что получилось и не получилось сейчас, и что может получиться в итоге.

Фрумин И. Д.

С чего начать? Создание прецедентов¹

Введение

Мне пришлось заниматься большими вопросами образовательной политики и во время моей работы во Всемирном банке, и как советнику Министра образования и науки Д. В. Ливанова, и как члену экспертного совета при Правительстве РФ. Многие из идей, которые когда-то были в центре образовательной политики, оказались неустойчивыми. А что случилось с теми конкретными инновациями, к которым мне удалось быть причастным? Мне кажется, что они оказались более устойчивыми. Поэтому в этой главе я хотел бы обсудить некоторые инновации — прецеденты новой практики, в которых мне довелось участвовать, и которые отражают важные линии развития российского образования.

Думая об инновациях в образовании и об их распространении, я опираюсь на несколько теоретических конструкций.

Во-первых, это идея того, что изменения в образовании носят нелинейный характер. В свое время на меня большое впечатление оказала книга M. Kirst «Who Controls Our Schools? American Values in Conflict» (1984). В ней я впервые прочитал о циклах образовательной политики в США — от жесткой централизации и контроля к высокой автономии и гибкой образовательной программе. Судя по всему, такие циклы носят почти естественный характер. И тем, кто ценит свободу и выбор, стоит думать о том, как строить устойчивые конструкции и сохранять их в диалоге с консерваторами, чтобы процесс изменений не превращался в бег по кругу, а выглядел хотя бы как спираль.

¹ Посвящаю эту главу памяти Бориса Хасана — инициатора Красноярского психолого-педагогического прецедента.

Очевидно также, что важной теоретической основой размышлений об инновациях является теория диффузии инноваций Everett Rogers (1962). Мне представляется принципиальной в ней не столько картина постепенного распространения, сколько идея *relative advantage*, которая предполагает, что прямое сравнение с существующими практиками должно давать ясное понимание о плюсах новых практик.

С этим подходом отлично согласуется и теория «эффекта колеи» — зависимости от предыдущего развития (см., например, работы А. Аузана по институциональной экономике), которая утверждает, что часто издержки трансформации существующих структур запретительно высоки. Отсюда следует, что строительство новых практик «в чистом поле» легче и эффективней, чем их внедрение в устоявшихся организациях.

Опираясь на теорию диффузии инноваций, мы понимаем, что распространение практик является важным условием их устойчивости. Неоинституциональная теория организаций (Paul DiMaggio and Walter W. Powell, 1991) подсказывает нам, что механизмом распространения практик «снизу» является институциональный изоморфизм — типовые организации начинают подражать инноваторам. Он превращает инновационные практики в стандартизированную институциональную норму. Правда, при этом часто происходит просто мимикрия. А какие-то практики при этом оказываются неустойчивыми и исчезают.

В этой теоретической рамке и возникает концепт прецедента. В теории инноваций часто обсуждается взаимодействие между системным инновационным уровнем, где создаются условия для инноваций и где инновации распространяются за счет политики, и уровнем фирмы. Разные авторы по-разному рассматривают баланс этих двух измерений инновационных изменений. Конечно, для образования, как для очень высоко регулируемой системы, исключительно важен

системный уровень — политики, оформленные в государственных решениях, программах, и даже законах. Но первичная рефлексия показывает, что часто значимые трансформации начинаются с отдельной инновационной практики — с прецедента. И, возможно, с точки зрения устойчивости этот уровень даже более важен, чем уровень разработки верхнеуровневых нормативных документов.

При этом нас интересует целостная инновация на уровне организации. То есть идея такой инновации, которая фактически не является мелким или частичным улучшением, а создает полноценную образовательную институцию со своими нормами и содержанием. Такая организованность, с одной стороны, находится в ряду аналогичных структур, но действует иначе. Фактически всю историю раннего постсоветского образования можно видеть, как историю создания прецедентов. Возможно, это связано с тем, что образовательная политика 90-х не только допускала, но и стимулировала инновационные инициативы. Но здесь я уже забегаю вперед, потому что дальше я хотел бы рассказать о некоторых таких прецедентах.

Первая летняя школа для мотивации в области науки и математики

Первым большим проектом в образовании для меня стала летняя школа для детей-старшеклассников, которые интересовались физикой и математикой. Я, откровенно говоря, не собирался этим заниматься, но в советском университете обязательной была летняя практика. И поскольку все интересные и прибыльные работы были уже разобраны, мне оставалось только поехать помощником преподавателя в летнюю физико-математическую школу, которая тогда была создана при Красноярском университете по инициативе ректора В. Соколова и профессора-математика В. О. Бытева. Надо сказать, что сама по себе она не была

уникальной, поскольку многие университеты проводили такие летние лагеря для своих потенциальных студентов. Они были довольно короткими (2-3 недели) и стандартными — направленными скорее на отбор наиболее талантливых и обучение большой группы школьников новым темам из математики и физики. Но наша команда, куда входил и В. А. Болотов, разработала другую концепцию.

Может показаться, что по сравнению с системой школьного образования, такие летние программы являются чем-то незначимым и маргинальным. До сих пор летние и другие внешкольные программы оказываются на периферии внимания исследователей образования. Мне этот взгляд кажется ограниченным и неверным. В последние годы появляются исследования, показывающие важность таких программ в преодолении образовательного неравенства. Вот и мы в начале 80-х годов увидели, что такая летняя программа оказывает гигантское влияние не столько на знания физики или математики, которые в эти две-три недели невозможно было существенно увеличить, сколько на самоопределение школьников, на выбор ими своего жизненного пути. Для большинства детей, которые туда попадали, летняя школа стала первым выходом за границы традиционной советской школы, которая для многих детей была единственным образовательным опытом. Это была возможность сменить группу сверстников, поскольку в советской школе устойчивый класс мог существовать с первого по десятый, без всяких изменений. Это была возможность увидеть близких им по возрасту студентов, интересующихся такими «странными вещами», как физика, биология или технология. Оттолкнувшись от этих наблюдений, мы разработали концепцию летней программы, направленной на саморазвитие.

Фактически мы создали прецедент такой летней программы, которую сегодня мы бы назвали

«развивающей», а не просто «обучающей». Поразительно, но эта программа существует до сих пор. Интересно, что формально она слабо институционализована — она живет как клуб, но каждый год сотни детей проходят через этот удивительный опыт самоопределения и находят свои интересы часто в областях, может быть, и не связанных с наукой, но социально важных.

Важным элементом этой инновации еще с советского времени было то, что эта программа демонстрировала себя как альтернатива школе. В ней были не только элементы математики, которые не преподаются в школе, но короткие курсы по литературе и искусству о писателях и художниках, которые не были представлены в школьной программе. Это создавало для школьников ощущение того, что они попадают на какой-то остров, где есть огромные новые возможности для исследований и открытий. Нами была разработана детальная программа на 21 день, которая опиралась на уникальный советский опыт продвинутого обучения по математике и на опыт воспитания социальных навыков в лучших советских летних программах, восходивших к теории коллектива А. Макаренко.

Эта программа не просто выжила, но и повлияла на множество других подобных школ в других городах России и даже за рубежом, которые сегодня в значительной степени поддерживаются не столько государством, сколько семьями.

Сегодня мне представляется, что основой устойчивости такой инновации стали ясное видение целевой группы (мотивированные школьники), опора на запрос семей, понимание человеческого ресурса для реализации (молодые ученые, готовые немного поработать со школьниками). Важным фактором, по-видимому, стало и то, что мы не просто работали практически, но и обдумывали и обосновывали теоретически то, что делали. Совместно с С. В. Поповым

и П. Г. Щедровицким мы придумали термин «интенсивные педагогические форматы», который, кажется, хорошо описывает не только такие летние школы (сейчас их иногда называют «программные лагеря»), но и другие короткие образовательные программы, реализуемые самыми разными акторами образовательной системы.

Первая университетская лабораторная школа

Вторым масштабным прецедентом, в создании которого я участвовал, стал тандем — лабораторная школа и психолого-педагогический факультет в Красноярском университете. Я сосредоточусь на лабораторной (экспериментальной) школе, но немного расскажу о проекте в целом.

Это очень интересный пример инновации внутри традиционных структур. Он начался в самом преддверии перестройки. Решение о нем принимал краевой комитет КПСС, поскольку уже к этому времени стало ясно, что в стране есть серьезные проблемы с качеством и количеством приходящих на работу учителей. Поэтому тогдашний ректор Красноярского университета, выдающийся лидер высшего образования Вениамин Соколов, уволил всю старую кафедру педагогики и создал новый факультет для подготовки учителей, пригласив туда специалистов из естественных наук, социологии и права, и организовал экспериментальную школу при университете. Это было невероятной авантюрой. Я также оказался в этой команде, поскольку у меня был опыт летней школы, и мне, молодому преподавателю математики в университете, было предложено стать не только доцентом педагогики, но и директором лабораторной школы. Соколов понимал, что нужна новая педагогика, и ее нужно создавать в практических условиях, а не в кабинетах. Он также понимал, что для этого нужна совсем другая

степень свободы. Поэтому он договорился с местными властями, что школа фактически будет подчиняться не местному органу управления образованием, а университету.

При этом Соколов создавал эту школу почти с нуля — ей еще не было двух лет. Это было хорошее время для инноваций. Это уже было время Горбачева, и идея того, что можно и нужно многое перестраивать, была чрезвычайно популярной. Интересно, что в отличие от многих инноваторов, у которых сначала появляется идея, а потом они ищут, где ее реализовывать, у нас конкретных идей почти не было. Перед нами просто стояла задача сделать более эффективную систему подготовки учителей и более эффективную школу, в которой дети учились бы много и с удовольствием.

Вместе с Виктором Болотовым, который стал первым деканом факультета по подготовке учителей в университете, и замечательным психологом Борисом Хасаном, а также с двумя математиками А. Ароновым и В. Васильевым мы начали действовать очень романтично. Мы думали, что свобода для детей и учителей автоматически приведет к появлению новых практик и отношений. Оказалось, что даже свободные учителя действуют так, как они всегда действовали. Пришлось всерьез заниматься и поиском лучших практик, и собственными разработками. Для создания программы обучения мы нашли в Москве очень передовую группу, которая разрабатывала учебную программу для развития мышления на разных дисциплинах. Программа была основана на идеях Выготского. К слову сказать, она была испробована в 91 московской школе, но в начале 80-х годов этот эксперимент был запрещен, а его руководителя, профессора В. Давыдова, который был всемирно известным психологом, исключили из КПСС и уволили с работы, поскольку тогдашнее руководство советской академической науки не считало развитие мышления правильной задачей. Вместе с нашими

партнерами-учеными Б. Элькониным, К. Поливановой, Г. Цукерман, С. Горбовым мы стали внедрять и развивать эту программу.

Нам удалось также реализовать в этой школе несколько других принципиально новых для того времени идей. Например, идею школьного самоуправления со школьным советом по А. Тубельскому, идею организации обучения по возрастам — до этого фактически с 1 по 10 класс в школах применялись идентичные педагогические подходы, идею обучения разрешению конфликтов и ведению переговоров. Впервые в стране в школе была создана психологическая служба, задачей которой было помочь каждому ученику иметь позитивную самооценку и область интересного действия. В школе появились и классы Вальдорфской педагогики при поддержке А. Пинского, и Школы диалога культур В. Библера, С. Курганова. Важно еще раз подчеркнуть, что эта школа не была частной, это была инновация внутри государственного сектора, которая породила множество последователей. Этому способствовала глубокая рефлексия нашей практики, которой помогали Георгий Петрович (в первые годы) и Петр Георгиевич Щедровицкие, Юрий Громыко, Анатолий Пинский, Анатолий Каспржак.

Нам удалось действительно превратить очень слабую школу в рабочем районе в одну из самых популярных школ города, при этом категорически отказавшись от селекции детей. Именно там я впервые понял проблематику неравенства. Я вырос в семье среднего класса. И для меня было поначалу даже непонятно, как работать с детьми, среди которых только 15% имели хотя бы одного родителя с высшим образованием. Для того чтобы решить эту проблему, мы были вынуждены обратиться к западной социологии и теории образования (Bourdieu, Coleman), поскольку ни в советской, ни в российской академической литературе проблематика неравенства в образовании серьезно не

обсуждалась. Предполагалось, что одинаковые стандартизированные программы обеспечивают равенство. Но это было не так, и работа с детьми из групп со слабым культурным и социальным капиталом требовала от нас поиска новых инструментов и подходов.

И, конечно, важнейшей особенностью этого прецедента была связь школы и университета. Прямо в здании школы находилась большая лаборатория психологии и педагогики, которая потом стала институтом экспериментальной педагогики. Практически все преподаватели психолого-педагогического факультета вели в этой школе какие-то свои эксперименты. Председателем Попечительского совета был декан факультета, а психологическую службу возглавлял заведующий кафедрой психологии. Очень много выпускников этого факультета становились учителями и даже руководителями школы.

Мы принципиально позиционировали школу как инновационную, что вызывало трения в сообществе директоров школ, которые понимали, что мы угрожаем самому существованию школ с низкими результатами, которые привыкли оправдываться внешними плохими условиями. Конечно, в огромной степени нам помогло то, что регламентация в этом секторе оказалась резко ослабленной. Очень многие рутины советского времени, прежде всего связанные с идеологическим контролем, жесткой государственной централизацией и цензурой, были отменены.

Время перестройки было исключительно сложным экономически, но идея инноваций становилась модной. Сформировалась российская ассоциация инновационных школ, президентами которой были П. Щедровицкий и А. Каспржак, инновационная сеть «Эврика» во главе с А. Адамским, система государственной поддержки инноваций в образовании, всерьез стартовавшая при министре В. Филиппове, негосударственные фонды, включая фонд «Культурная инициатива».

Глядя на опыт Красноярского университета, многие университеты в России без всяких нормативных требований стали создавать свои лабораторные или экспериментальные школы. Таким образом, наш опыт распространился, несмотря на отсутствие соответствующих нормативных указаний сверху, и это произошло даже в довольно централизованной системе. Сегодня через 25 лет после того, как я уехал из Красноярска, эта школа остается очень популярной среди детей и родителей, в ней по-прежнему реализуются программы развития мышления и позитивных социальных навыков. Несколько раз она входила в число лучших школ России.

Интересно, что содержательные инновации, которые были реализованы в школе, о которых я уже упоминал, такие как специальная программа по развитию мышления, курсы разрешения общественных проблем или обучение переговорам, получили ограниченное распространение. В то же время организационные инновации, такие как модель школы ступеней — разные подходы для разного возраста, или связь с университетом, или школьная психологическая служба, получили довольно широкое распространение. Достаточно сказать, что когда в Москве была принята большая программа реструктуризации школ, то модель школы ступеней была в ней активно использована.

Содержательные инновации, которые мы внедряли в Красноярской лабораторной школе, также получили распространение, однако в меньшей степени, в государственном секторе, где содержание образования регулируется и контролируется более жестко. Оказалось, что негосударственные школы изучают этот опыт и активно его внедряют. Негосударственный сектор в значительной мере остается местом, где формируются новые содержания образования и новые дисциплины. Таким образом, негосударственный сектор

может играть интересную роль крупной инновационной площадки.

Всемирный банк: первые проекты по образованию в России — фокус на политику или прецеденты?

Следующим этапом на пути создания прецедентов стала работа во Всемирном банке¹. Здесь важно отметить, что в Ассоциации инновационных школ нам приходилось нередко встречаться с руководителями образования национального и регионального уровня. Мы пытались предложить лучшие практики инновационных школ для внедрения в нормативные форматы, но, как правило, это не приводило к значительным изменениям в массовой практике. Руководители Министерства помогали этим усилиям, но встречались с тем же сопротивлением системы. Этот опыт заставлял искать более эффективные способы распространения и поддержки лучших образовательных практик.

Поэтому в московском представительстве Всемирного банка появилась возможность попробовать разные подходы к трансформации, помогая Министерству образования — мы работали и с В. М. Филипповым, и с А. А. Фурсенко. Были реализованы несколько очень крупных проектов. Первый ориентировался на внедрение новых финансовых механизмов и организационных инноваций в школах и колледжах в трех пилотных регионах, предполагалось, что потом эти механизмы распространятся на всю страну. Таким образом, сами пилотные регионы стали прецедентами.

В другом проекте — «Информатизация системы образования» — мы помогали создавать новые

¹ Всемирный банк — структура ООН, помогающая странам кредитами и грантами для реализации проектов социально-экономического развития. Россия является одним из учредителей ВБ.

структуры для развития цифровых ресурсов и реализовывать программы переподготовки учителей. Третий большой проект касался системы издания учебников, и был ориентирован на развитие конкуренции и многообразия, чтобы дети могли получать учебники дешевле и лучшего качества. И четвертый проект был очень необычным — его суть была в том, что вузы по конкурсу получали кредиты (не гранты) на реализацию своих инновационных проектов.

Это опыт убедил меня, что важно не только законодательно поддерживать изменения в образовательной системе, но и создавать новые структуры и организации, которые станут носителями новых практик. Например, простое указание на повышение квалификации учителей в области цифровых навыков не так эффективно, как создание новых структур или инвестирование в негосударственные организации, которые могут внедрить эти практики. Министерство поддерживало разработки новых стандартов образования, в которых отражена важность цифровой грамотности, но мне по-прежнему кажется более важным то, что было поддержано несколько компаний, которые стали производить современные цифровые образовательные ресурсы, а также несколько дистанционных школ, которые перешли с обычной почты на электронную систему общения с учениками.

Особенно успешным мне кажется проект поддержки университетских инноваций. Его особенностью было то, что университеты должны были оценить потенциальный эффект и в финансовом смысле, чтобы вернуть кредит. Реализуя свои инновационные проекты, университеты, как правило, создавали прецеденты: новые экономически успешные факультеты, программы, лаборатории. Особенно ярко вспоминаются проекты ВШЭ, ИТМО, Физтеха. В определенном смысле этот проект стал предтечей программ «5-100» и «Приоритет».

Этот опыт кажется мне важным как для развитых, так и для развивающихся стран, где создание новых прецедентов может стать движущей силой для устойчивых трансформаций образования.

Первая высшая школа образования

Еще одним важным прецедентом, в создании которого мне довелось участвовать, стал Институт образования Высшей школы экономики (ВШЭ). Прежде всего надо немного напомнить об этом уникальном университете, который можно считать лицом трансформации российского образования в 90-е. Сегодня этот университет, созданный в 1992 году небольшой группой молодых преподавателей, отделившихся от экономического факультета МГУ, стал одним из ведущих учебных заведений на постсоветском пространстве. Начав с одной магистерской программы, при поддержке различных фондов и западных университетов он превратился в полноценный университет, предлагающий образование в различных областях, включая инженерию, естественные науки и весь спектр социальных и гуманитарных дисциплин. Он не только сравнялся с двумя традиционными лидерами — Московским и Петербургским университетами — по всем ключевым показателям, но и стал наиболее селективным крупным университетом России, законодателем образовательных мод.

Создание прецедентов было, кстати говоря, фирменным стилем университета. Он не просто конкурировал с традиционными университетами на классических полях — он создавал новые поля. Например, не конкурируя с факультетами кибернетики ведущих вузов, он создал факультет бизнес-информатики. Магистерские программы там появились задолго до присоединения России к Болонскому процессу. И этот университет не стеснялся быть центром академической свободы для студентов и преподавателей, одновременно ставя очень высокие требования к научным

результатам, образовательным достижениям и академической этике. В 2011 году, когда ректор университета Ярослав Кузьминов предложил мне создать педагогический факультет, университет был опорой Правительства России в выработке социальной и экономической политики, включая образование.

В первом разговоре с ректором я спросил его, зачем ему нужен факультет образования. Я получил два ответа: (1) образование слишком важно, чтобы доверять подготовку ключевых кадров для него слабым университетам, (2) в Оксфорде и в Гарварде есть факультеты образования, значит, нужно и нам. В результате мы создали не просто педагогический факультет, а Институт образования, который готовил магистров и аспирантов и проводил исследования в сфере образования. Несмотря на задел образовательных разработок в Вышке (А. Пинский, И. и Т. Абанкины, Е. Сабуров, Б. Рудник), институт создавался, не имея в стране достаточного количества современных исследователей в области образования, интегрированных в мировую науку.

В чем был секрет успеха этого проекта? Во-первых, мы воспользовались колоссальным научным потенциалом университета в целом и начали тесно сотрудничать с учеными в области экономики, в частности, рынка труда, социологии, особенно социологии неравенства, и в области психологии, прежде всего психологии обучения, чтобы проводить максимально глубокие полидисциплинарные исследования. Это позволило ввести новые для России темы в дискуссии об образовании, связанные с цифровой трансформацией, неравенством, экономической эффективностью и социальными условиями развития универсальных компетенций.

Кроме того, мы поняли, что лучший способ получить новые кадры, когда их нет на рынке труда, — подготовить их самим. Впервые в истории России мы начали

присуждать ученые степени кандидата наук не по педагогике, но по наукам об образовании. Это вызвало сопротивление различных традиционных групп интересов, но мы стояли на своем — наука об образовании шире, чем классическая педагогика. Возможно, поэтому журнал «Вопросы образования» стал самым престижным российским журналом по образованию и вошел в первый квартал Scopus.

Еще один инструмент, которым мы воспользовались — партнерство с лучшими мировыми образовательными центрами. Мы создали международные лаборатории с участием ведущих мировых ученых, куда собрали молодых ученых, которые у них учились, и проводили исследования на российском материале, впервые введя его в глобальную науку. Например, международная лаборатория под руководством профессора Стэнфордского университета Мартина Карноя стала одним из мировых центров исследований неравенства в образовании. Даже коллеги из ведущих университетов Китая, таких как Пекинский и Цинхуа, стали более склонны к сотрудничеству с нами, чем с Московским и Петербургским университетами.

Мы с первых дней решили, что исследования в нашем институте будут отражать самые высокие стандарты сбора эмпирических данных и современные методы. Наши молодые исследователи провели первые эксперименты, доказательно оценивая эффективность онлайн обучения или использования цифровых методов в классе. Значительные ресурсы инвестировались в уникальные базы данных: мониторинг экономики образования на репрезентативной выборке в течение 15 лет, лонгитюдное исследование траекторий в образовании и на рынке труда, построенное на выборке исследования TIMSS, на которой впервые в мире проводилось и исследование PISA, этнографические исследования резильентных школ и семейного воспитания.

Для нас также принципиальным было покрытие всех уровней образования и сравнительные исследования в глобальной перспективе. В 2019 году наш институт опубликовал Белые книги о развитии всех уровней образования в России за 20 лет.

И, конечно, важной основой успеха стал выбор исследовательских вопросов, где мы не очень задевали существующие интересы, но видели большие перспективы. Мы опубликовали первые исследования трансформации постсоветских систем образования на материале всех 15 стран бывшего СССР. Первыми в России мы глубоко занялись вопросами неравенства в образовании и школ с низкими образовательными результатами. Мы создали первый в стране центр психометрики в образовании, начав подготовку столь нужных специалистов по разработке современных инструментов оценки.

И в этом случае организационные инновации оказались наиболее устойчивыми и распространяемыми. На сегодняшний день в десятке ведущих российских университетов созданы институты образования. Подход к исследованиям, основанный на сборе качественных эмпирических данных, на строгих методах их анализа и интерпретации, также становится сегодня доминирующим. Наши практики издания журналов с двойным слепым рецензированием также находят отклик во многих научных изданиях.

Заключительные размышления

Когда я думаю сегодня о том, что из усилий образовательного сообщества в 90-е годы и в начале 2000-х больше всего и с пользой повлияло на развитие образования, благополучие и счастье людей в России, я вижу два основных направления, о которых уже упоминал.

Во-первых, это трансформации, реформы системного уровня, предлагающие значительные изменения

образовательной политики. Это, например, Единый государственный экзамен, который сделал высшее образование доступным в этой огромной стране и объективировал требования к обучению. Это и формирование двухступенчатой системы высшего образования. Это также один из самых прогрессивных в мире закон об образовании, предполагавший значительную автономию образовательных организаций. Однако, к сожалению, оказалось, что эти нормы очень легко отменить и даже превратить ценностно во что-то противоположное. Например, использовать Единый государственный экзамен не как средство обеспечения равенства, а как способ контроля за школами; использовать оценку качества образования не для повышения качества, а для закрытия университетов и устранения разнообразия учебников и учебных программ.

Намного устойчивее оказались прецеденты. В случае прецедента нас заботит не распространение той или иной модели, а скорее ее полноценная реализация. Тогда распространение этой модели происходит не за счет нормативных изменений, а за счет изоморфизма, который заставляет рационально действующих акторов использовать более эффективные подходы. Важную роль в распространении и устойчивости играют научная рефлексия и сети инноваторов.

Поэтому мне кажется, что в развитии образования следует уделять больше внимания созданию реальных прецедентов, новых практик, а также поддержке их развития и широкому обсуждению, сравнению с результатами менее сильных традиционных структур.

Важный урок, который я вынес относительно факторов устойчивости инновационных проектов, связан, по моему мнению, с вниманием к различным заинтересованным сторонам, прежде всего к родителям. Я помню, как в годы моего директорства в школе многие родители не понимали наших инноваций. Например,

когда мы внедряли программу развивающего обучения, они были сильно возмущены тем, что мы обучали их детей математике не так, как они привыкли. Нам приходилось часами проводить родительские собрания и объяснять, почему мы приняли такое решение и насколько важно показать им, что эта новая программа приносит более высокие результаты их детям. К сожалению, часто инноваторы и реформаторы не учитывают родителей как ключевых заинтересованных сторон. Они пытаются навязать им непонятные и неприемлемые для них решения и изменения, что вызывает сильное противодействие со стороны родителей и формирует то, что мы называем консервативной или даже реакционной волной родительского протеста. То же самое важно и для высшего образования относительно студентов. В Высшей школе экономики были предприняты значительные усилия, чтобы объяснить студентам, почему мы внедряем те или иные инновации. Кстати, в школе «Универс» мы осознали важность заключения договора с родителями, а в случае с учащимися старших классов — и с ними сами, в котором было четко изложено, что делает школа и какие от них ожидаются результаты. Это установление нового общественного договора со школой было важно для поддержки школьной идентичности. Эти и другие способы коммуникации с заинтересованными сторонами представляются важнейшим условием устойчивости и распространения прецедентов.

Завершая, не могу не вспомнить про еще один прецедент. В 1997 году в составе школы «Универс» по инициативе В. П. Астафьева был создан Литературный лицей — программа дополнительного литературного образования. Когда мы отмечали первый год Лицея, то Виктор Петрович сказал: «И теперь уже никто не сможет сказать, что лицея не было». Вот в этом и суть идеи прецедента.

Концепция модернизации российского образования

на период до 2010 года

(утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года № 1756-Р (п. 2) М.: АПКПРО, 2002).

1.3. Состояние российской системы образования и необходимость ее модернизации

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х — начала 90-х годов оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Законе Российской Федерации «Об образовании» и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Однако произошедший в 90-х годах общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности.

Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных

знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умение вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права). Профессиональное образование, в свою очередь, еще не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В то же время многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни. В условиях экономического расслоения общества все эти недостатки системы образования усугубились неравным доступом к качественному образованию в зависимости от доходов семьи.

В переходный период своего развития страна должна разрешить свои назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, рассматриваемого как вложение средств в будущее страны, в котором участвуют государство и общество, предприятия и организации, граждане — все заинтересованные в качественном образовании.

В этой связи предстоит обеспечить опережающий рост затрат на образование, существенное увеличение заработной платы работникам образования и усиление стимулирования качества и результативности педагогического труда.

Должна быть повышена инвестиционная привлекательность образования для вложения средств предприятий, организаций и граждан, модернизированы действующие в образовании организационно-экономические механизмы, что позволит

увеличить объем внебюджетных средств в образовании, а также кардинально улучшить использование этих средств, направив их непосредственно в учебные заведения.

В условиях ожидаемого демографического спада контингент учащихся сократится практически на одну треть, что создает ситуационный резерв для внутрисистемного маневра ресурсами в целях рационализации сети общеобразовательных учреждений, поддержки инновационных школ и других «точек роста» в образовании.

Меры государственной поддержки образования будут сочетаться с усилением роли органов государственной власти и управления образованием в обеспечении совместно с общественностью высокого и современного качества работы образовательных учреждений и организаций, независимо от их организационно-правовых форм, систематическом анализе перспективных потребностей рынков труда.

1.4. Цели и основные задачи модернизации образования

Главная задача российской образовательной политики — обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Модернизация образования — это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развития

образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства.

Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования.

Для достижения указанной цели будут решаться в первоочередном порядке следующие приоритетные, взаимосвязанные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного

процесса — обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

Осуществление модернизации образования затрагивает практически каждую российскую семью. Суть изменений в образовании, их цели, направления, методы должны регулярно разъясняться населению, а результаты общественного мнения должны пристально изучаться органами управления образованием и руководителями образовательных учреждений и учитываться при проведении модернизации образования.

Модернизация образования — общенациональная задача.

К итогам деятельности рабочей группы
Государственного совета РФ по вопросам
реформирования образования. Раздел:
сходство и различие подходов правительства
и рабочей группы к проблемам модернизации
образования. — «Первое сентября», 2001, 25 августа.

Давая поручение Госсовету (в состав которого входят крупные политические фигуры — все руководители субъектов Российской Федерации) рассмотреть в ряду других острейших проблем реформирования страны вопросы образования, В. В. Путин, несомненно, хотел получить свежий, непредвзятый взгляд на состояние и болевые точки образования. Взгляд, свободный от отраслевых пристрастий и стереотипов различных ведомств, отражающий общенациональные, общегосударственные интересы.

Этот взгляд мог совпадать (и во многом совпал) с позицией правительства, мог и отличаться (и действительно в существенной мере отличался) от этой позиции. В итоге президент получал и двустороннее видение ситуации в образовании, две точки зрения, которые должны были содействовать выработке единой линии образовательной политики. Это трезвый, нормальный политический шаг. Шаг, показавший, во-первых, что **принципиальных разногласий у Госсовета и правительства в данном вопросе нет** и, во-вторых, что есть существенные и даже принципиальные **различия в подходах к его решению**, в выборе способов и средств этого решения. В целом же стало очевидно, что Госсовет

и правительство работали на взаимодополнение и взаимообогащение, на прояснение ряда спорных позиций, вроде «единого экзамена» или «государственных именных финансовых обязательств» — ГИФО, о чем речь пойдет ниже.

Самое главное, что показала данная параллельная работа, это полное понимание ее участниками неотвратимости модернизации образования и выбор единого вектора движения по избранному пути. В этом суть **принципиального схождения позиций Госсовета и правительства** при сходе, а подчас и тождественности многих конкретных шагов. Доклад рабочей группы Госсовета не отрицает подавляющей части положений программы правительства. Он лишь уточняет, корректирует некоторые из этих положений. Но при этом он существенно расширяет общий диапазон рассмотрения проблем образования и не менее существенно углубляет само рассмотрение этих проблем.

И здесь начинается сфера **принципиальных отличий** подходов рабочей группы Госсовета. Ибо предложенный ею доклад, содержание которого можно и нужно критиковать, выполнен в иной логике, чем документы правительства, в ином формате и, если хотите, в иной идеологии.

Глубинная, коренная особенность образовательной политики (безотносительно к тому, понимают это или не понимают конкретные руководители образования) состоит в том, что она выстраивается в органичном соединении четырех контекстов, в четырехмерной системе координат — политической, социальной, экономической и собственно образовательной. Только при таком ее построении **образовательная политика** выходит за ведомственно-отраслевые барьеры и **приобретает свой подлинный смысл как сфера выработки и реализации**

общенациональных интересов и приоритетов в образовании. И соответственно только фигура такого масштаба, которая способна воспринять все эти контексты, может быть подлинным руководителем образования. Выпадение образовательной политики хотя бы из одного из названных контекстов делает ее в лучшем случае неполноценной и неадекватной, в худшем — ущербной, деформированной.

Между тем практически все документы правительства, равно как и почти все документы, программы, концепции, связанные с образованием, выпадают из этой четырехмерной системы координат. Они преимущественно одномерны. Программы правительства, к примеру, лежат в основном в плоскости экономической, редко касаясь даже социальной оси. Подготовленная Российской академией образования «Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)» не видит ничего, кроме своей педагогической плоскости, и потому с точки зрения политической, социальной и экономической это попросту пустой звук.

Первое принципиальное, сущностное отличие доклада рабочей группы и состоит именно в том, что он попытался **целостно** осмыслить и охватить задачи образовательной политики на современном этапе, целостно представить саму эту политику в названном четырехмерном пространстве, не пренебрегая ни одной осью координат. Отсюда его политическое и социальное звучание, чего нет в других документах. Отсюда и честное, прямое политическое заявление о необходимости **возвращения государства в образование**, что составляет первое, ключевое условие его модернизации. Отсюда, в частности, и политический ход на придание государственного статуса муниципальной общеобразовательной школе как опять же политическое

признание издержек «детской болезни» ранней муниципализации образования.

Второе, не менее, если не более важное отличие, связанное с первым, — это взгляд рабочей группы Госсовета на образование не с сугубо технократически-экономических позиций, что отличает основную часть правительственных документов последних лет, а со стороны его объемных, глубинных гуманитарных смыслов. Это и есть та **иная идеология** доклада рабочей группы, о чем упоминалось ранее. Отсюда появление в этом докладе таких отсутствующих в правительственных документах фундаментальных социально-гуманитарных проблем, как «образование и здоровье», «охрана детства», «социальный статус педагогических кадров» и др.

Третье существенное отличие доклада рабочей группы состоит в **выборе** иного, чем у правительства, **диапазона рассмотрения проблем образования**. Доклад не узко ситуативен и не ограничен рамками текущих задач. Он ставит эти задачи в контекст мировых тенденций развития образования, опыта изменений в российском образовании последнего десятилетия, анализа нынешнего состояния образовательной системы и тех новых социальных требований, которые предъявляются ей на современном этапе развития страны. Отсюда принципиально иная панорама развития образования, принципиально иное видение многих текущих задач.

Наконец, **четвертое принципиальное отличие** состоит в иной методологии построения самого доклада рабочей группы Госсовета, в ином способе его конструирования. В отличие от большей части правительственных программ, в частности от Федеральной программы развития образования или упомянутой последней, июльской «среднесрочной программы» (ее образовательного раздела), где

обычно идет инвентарное, рядоположенное перечисление проблем, где, по признанию самих высокопоставленных правительственных чиновников, «мозаика не складывается в целостную картину», доклад рабочей группы Госсовета имеет отчетливо выраженный **системный характер**. В нем принята попытка выстроить самые разнообразные проблемы образования в единый, логически осмысленный комплекс, тесно увязать стабилизационные и модернизационные задачи в образовании, рассмотреть эти задачи в органичной взаимосвязи с реформами в других сферах российской жизни, в частности, с точки зрения обеспечения их необходимым кадровым ресурсом. Отсюда не рядоположенность, а достаточно жесткая логика рассмотрения проблем, четкое выделение основных задач и приоритетов, чего, увы, нет в образовательных программах правительства.

При этом доклад рабочей группы включает в себя и концептуальную, и операциональную составляющие (чего также нет в правительственных программах), детально раскрывая в рамках последней комплекс конкретных мер по каждому приоритетному направлению модернизации образования.

Лебедев О. Е.

Проблемы будущих реформаторов: ситуации выбора (послесловие)

Система образования имеет динамический характер. В ней постоянно происходят трансформационные процессы, которые носят необратимый или обратимый характер. Необратимые процессы можно притормозить или ускорить, но прекратить нельзя. Такие процессы меняют потенциал системы образования. Но возможности этой системы, в том числе и новые, могут быть востребованы или не востребованы обществом, а также могут использоваться или не использоваться самой системой образования.

Необратимый характер имеет ряд процессов. К ним относится переход к системе всеобщего образования. В нашей стране этот процесс выразился в осуществлении всеобщего начального образования в 30-е годы XX в. и последующем переходе к всеобщему неполному среднему, а затем и среднему образованию в 70-е годы. Развитие системы всеобщего среднего образования заключалось в увеличении его продолжительности за счёт перехода от десятилетней школы к одиннадцатилетней и за счёт расширения масштабов дошкольного образования.

Процесс формирования системы всеобщего образования не завершён. Можно выделить несколько тенденций в этом процессе: трансформация системы всеобщего школьного образования в систему общего образования (дошкольное плюс школьное); превращение дополнительного образования в необходимый компонент общего образования; трансформация всеобщего общего образования в первый этап непрерывного образования. К этому надо

добавить, что вполне возможно возвращение к идее двенадцатилетней школы, а также изменение продолжительности обучения на сложившихся трёх ступенях школьного образования — начальное, основное, полное среднее.

Если исходить из незавершённости и необратимости данного процесса, то в рамках новой школьной реформы придётся решать проблемы обеспечения преемственности этапов непрерывного образования, включая внутришкольные этапы, и осуществления интеграции основного и дополнительного образования, имея в виду, что организационные формы такой интеграции могут быть разнообразными. Отметим, что специального рассмотрения требуют вопросы доступности и обязательности всеобщего образования.

Другой необратимый процесс — расширение образовательного пространства обучающихся. В данном случае под обучающимися будем понимать учащихся общеобразовательной школы, поскольку речь идёт о возможной школьной реформе. Образовательное пространство — это совокупность доступных источников образовательной информации, под которой понимаются сведения относительно объектов и способов изучения.

Во второй половине XX в. новым источником образовательной информации стало телевидение, менялся культурный опыт школьников, по крайней мере, тех, у кого была возможность дальних поездок, посещения культурных центров. Существенные изменения в образовательном пространстве школьников происходят с появлением интернета. В образовательной практике возможности интернета могут использоваться или не использоваться, могут устанавливаться запреты на новые средства коммуникации, но процесс цифровизации остановить

нельзя, как нельзя было отказаться от печатных книг после появления книгопечатания.

Проблема, которую придётся решать, заключается не в оптимизации способов применения информационно-коммуникативных технологий. Речь идёт о функциях школы и целях образования в условиях нового образовательного пространства учащихся. Уже сейчас временами наблюдается парадоксальная, казалось бы, ситуация — школа имеет для учащихся несомненную ценность, а значимость знаний, которые даёт традиционная школа, падает. Возникает вопрос, что следует рассматривать как основные результаты школьного образования и, соответственно, что проверять, что оценивать.

Уровень образования и уровень образованности — не одно и то же. Уровень образования отражает число лет обучения и изученный объём учебного материала. Уровень образованности характеризует возможности, приобретенные обучающимися, для решения проблем, имеющих социальную и личностную значимость.

Уровень образования оценивается в понятиях успеваемости — какая часть обязательных знаний и умений усвоена, уровень образованности — в понятиях элементарной и функциональной грамотности, компетентности, в характеристиках достаточности/недостаточности для продолжения образования, для самоопределения гражданской позиции, для социокультурной самоидентификации, для профессионального самоопределения, для принятия позиции взрослого человека, принимающего на себя ответственность за собственные решения.

Представления о признаках образованного человека в обществе меняются. Исходя из таких представлений, можно попытаться ответить на вопрос,

становится ли общество образованнее с развитием системы всеобщего образования. Характер изменений в уровне образованности общества является необратимым или обратимым процессом? На какие тенденции следует ориентироваться, определяя задачи будущей школьной реформы?

Общая тенденция на теоретическом уровне определена — переход от грамотного к образованному обществу. Отличия между ними можно описать следующим образом: в грамотном обществе большинство населения достигает уровня элементарной грамотности; школьное образование основывается на изучении адаптированных учебных текстов; существует весьма значительный разрыв между образованностью элиты и основной массы населения. В образованном обществе большинство населения достигает уровня функциональной грамотности и компетентности; школьное образование основывается на сочетании адаптивных и аутентичных текстов культуры; разрыв между уровнем образованности элиты и основной массы населения сокращается. В конечном счёте эти различия проявляются в общественном дискурсе, в ценностных приоритетах общества.

Российское общество находится в состоянии перехода от грамотного общества к образованному. Процесс этот противоречив. Нижний уровень образованности повышается — в качестве нормы начинает рассматриваться функциональная грамотность, её границы расширяются. Изучение адаптированных текстов дополняется различными социальными практиками, но знакомство с аутентичными текстами культуры в содержании общего образования занимает скромное место. Разрыв между уровнем образованности элиты и основной массы населения сокращается, но преимущественно за счёт

повышения «нижнего уровня» образованности и понижение уровня образованности элиты.

Четвертная школьная реформа была ориентирована на повышение качества образования за счёт его гуманитаризации, гуманизации, развития самостоятельности учащихся, их способности к личностному самоопределению. Но способность к критическому мышлению, к самоопределению гражданской позиции, к социокультурной самоидентификации в современных условиях востребуется далеко не всегда.

Необратимым является запрос системы образования на признание её роли в ускорении процесса перехода от грамотного к образованному обществу. Проблема будущих реформаторов — способы влияния на отношение общества к возможностям системы образования, на востребованность этих возможностей для развития самого общества.

Новые возможности системы образования связаны с явлением, которое стало предметом анализа при обсуждении уроков Четвертой школьной реформы. Имеется в виду влияние на образовательные реформы существенных изменений в коммуникативных технологиях (об этом говорится в статье А. Л. Семёнова). Связь эта выражается в том, что появление новых коммуникативных технологий ведёт к появлению новых способов учения. Такими способами в истории образования стали восприятие устной речи и конструирование собственных устных сообщений, чтение текстов и создание собственных текстов, опыт практической продуктивной деятельности. Перечисленные способы учения имеют место и в современной образовательной практике. Происходит обогащение этих способов, например, умение читать разные виды текстов, предлагаемых в исследовании PISA. Получает распространение идея обучения учащихся не только способам решения познавательных и коммуникативных задач, но

и способам организации собственной образовательной деятельности и анализа её результатов.

Освоение цифровых технологий создаёт предпосылки для превращения в один из основных способов учения исследовательской деятельности. В современной образовательной практике мы чаще наблюдаем квазисследовательскую деятельность школьников. Факторов, препятствующих развитию исследовательского опыта учащихся, довольно много — дефицит времени, ориентация на «единственно правильные» ответы, возможность поиска готовых ответов, сложившаяся практика школьных отметок, дефицит исследовательского опыта у самих учителей и т. д. Превращение исследовательской деятельности учащихся в способ учения невозможно лишь за счёт решения дидактических задач. Необходимы изменения в подходе к формированию образовательных программ, в организации образовательного процесса, в стимулировании исследовательской деятельности учителей.

При проектировании будущей школьной реформы придётся ответить на вопрос, как такая реформа повлияет на изменение методов учения, а в связи с этим и на вопрос, при каких условиях ориентация на исследовательский подход в обучении учащихся станет необратимым процессом.

Необратимым процессом является развитие педагогической мысли. Меняются не только педагогические взгляды, но и сам характер этого процесса. Долгое время его субъектами считались известные авторы педагогических теорий уровня Коменского, Ушинского, Дьюи, Макаренко и т. п. С развитием системы всеобщего образования возникает потребность в осмыслении новых педагогических явлений, объяснении происходящих процессов, прогнозировании перспективных путей повышения доступности, качества и эффективности образования.

Субъектами педагогической мысли становятся не только теоретики, но и практики, проявляющие себя как педагоги-новаторы.

Результатом развития отечественной педагогической мысли во второй половине XX в. стали новое представление о структуре урока, распространение методов проблемного обучения, поиски путей оптимизации учебно-воспитательного процесса, реализация идей педагогики сотрудничества, широкие масштабы диверсификации школ в первое постсоветское десятилетие.

В конечном счёте педагогическая мысль в сфере школьного образования направлена на реализацию и развитие его возможностей. Движение педагогической мысли приводит к выводу о вариативности возможных трансформационных процессов в сфере образования. Такая вариативность обусловлена появлением ситуаций выбора путей развития образования. Проблема выбора в сфере образования обусловлена необходимостью находить баланс между социальными, внешними требованиями к системе образования и внутренней логикой её развития.

Известно, что правонарушения детей, как правило, являются следствием нарушения прав самих детей на создание необходимых условий для их нормального развития. Так и система образования в состоянии удовлетворить запросы общества, если общество может удовлетворить запросы системы образования. Её запросы относятся к условиям, позволяющим реализовать и развить педагогические возможности системы в ситуациях выбора, создающихся в ходе трансформационных процессов.

В статьях об опыте реформирования системы школьного образования описываются ситуации выбора, которые имели место в 90-е годы и которые неизбежно возникнут снова, когда необходимость новой реформы станет очевидной.

- Определяющее значение имеет выбор ценностных ориентиров для системы образования. Такой выбор предполагает ответ на вопрос, в чьих интересах планируются какие-либо существенные изменения в системе образования — государства? Общества в целом? Детей? Самой школы? Можно сказать, что любая реформа образования должна учитывать интересы всех перечисленных стейкхолдеров. Но кому отдать приоритет? Советская система исходила из абсолютной доминантности государства, реформаторы 90-х ориентировались на интересы общества и личности (В. К. Бацын). Возникает проблема меры учёта интересов каждой группы стейкхолдеров.

Эта проблема решается на всех уровнях образования, включая конкретную образовательную организацию: школа может позиционировать себя как представителя государства в мире детства или как представителя мира детства в государстве или в обществе.

- Развитие системы образования представляет собой непрерывный процесс, на который влияет уже имеющийся опыт организации образования. В связи с этим оказывается необходимым определить отношение к предшествующему этапу развития системы образования. Советская система первоначально отрицала опыт дореволюционной школы, но впоследствии в известной мере вернулась к нему. Во времена Хрущёва была сделана попытка соединить на уровне старшей школы общее образование с производственным обучением, при Брежневе от этой затеи отказались.

В 90-е годы советская система школьного образования подвергается резкой критике, но при этом утрачиваются и некоторые её безусловные достижения. В настоящее время заметно стремление к возвращению советской модели общеобразовательной школы и при этом утрачивается позитивный опыт 90-х годов.

При определении отношения к предшествующему опыту всегда будет возникать проблема меры: от какого наследства мы отказываемся? Какие достижения надо сохранить? Какие тенденции следует поддержать или скорректировать?

На эти вопросы будущим реформаторам придётся отвечать, оценивая опыт и 90-х годов, и первых десятилетий XXI века.

- Неизбежно сложится ситуация выбора отношения к международному образовательному опыту в связи с актуализацией проблемы обеспечения суверенитета национальной системы образования.

Сама идея образовательного суверенитета не является новой. В 90-е годы ориентация на народность и национальный характер образования рассматривалась как один из основных принципов реформы. В работах Э. Д. Днепров, раскрывающих суть этого принципа, отмечалось, что школа формирует и хранит национальную культуру, переплавляя два встречных потока — обогащение национального общечеловеческим и общечеловеческого национальным.

Содержание общего образования в современном мире имеет сложную структуру. В ней можно выделить следующие компоненты: глобальный, национальный, региональный, школьный, индивидуально-личностный. Понятно, что соотношение этих компонентов в разных национальных системах и даже в одной и той же системе, но на различных этапах её развития, может существенно отличаться.

Общими достижениями в построении содержания общего образования, которые имеет смысл использовать и в российской практике, являются идея ключевых компетентностей, ориентация на формирование у учащихся универсальных навыков, использование цифровых технологий, освоение языков науки, по крайней мере, в области математики и естествознания.

Вкладом в международную образовательную практику, который может внести российская система образования, являются безусловные достижения в дополнительном образовании детей и в элитарном физико-математическом образовании школьников. Опыт 90-х показал, какие формы международного сотрудничества могут стать значительным ресурсом развития отечественного образования (Ленская Е. А.).

- Новым явлением в сфере общего образования в 90-е годы стал процесс формирования комплексной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся. В начале XXI века этот процесс стал затухать (Казаква Е. И.). Элементы этой системы сохраняются. Ситуацию выбора можно описать так: ограничиться существующими элементами системы или превратить службу сопровождения в ведущий фактор индивидуализации образовательного процесса и персонализации образования.

Достижение нового качества школьного образования предполагает выбор во всех элементах образовательной системы. В статьях участников Четвёртой школьной реформы раскрываются ситуации выбора, которые могут повториться при осуществлении новой школьной реформы.

- Сеть общеобразовательных школ: унификация или диверсификация, выбор образовательного учреждения или выбор образовательных модулей в разных образовательных учреждениях (Бაცын В. К., Каспржак А. Г., Лебедев О. Е.).
- Формирование учебного плана: соотношение содержания образования и учебного материала, централизация или регионализация, профилизация или индивидуализация, индивидуализация или персонализация (Каспржак А. Г.).

- Образовательные технологии: акцент на способах передачи знаний или на способах приобретения знаний (Семенов А. Л.).
- Модернизация содержания образования: новый взгляд на традиционные предметы и (или) определение роли новых предметов в системе образования (Заиченко Н. А.).
- Регионализация образования: степень соответствия ответственности органов управления образованием их ресурсам — финансовым, методическим, административным, и полномочиям (Прудникова В. А.).
- Эффективное использование ресурса педагогических кадров: усиление регламентации образовательного процесса или создание условий для профессионального самоопределения (Лебедев О.Е.).
- Обеспечение поддержки реформы педагогами: удовлетворение первоначальных запросов педагогов (каких?); снятие запретов (каких?); возможность выбора индивидуальных методических систем (в каких пределах?); общественное признание (в какой форме?); использование возможностей региональных законодательных структур для обеспечения соответствия образовательной реформы запросам педагогического сообщества (Малышев Ю. П.).

Возможны и иные ситуации выбора. В любом случае при определении смысла реформы, её задач необходимо проанализировать, в каких элементах образовательной системы нужны изменения и с какими ситуациями выбора придётся иметь дело.

Характер изменений в системе школьного образования определяется не только в министерстве, точнее не столько в министерстве, сколько на других уровнях управления образовательным процессом. Они начинаются в классе теми, кто стоит

за учительским столом. Проблему выбора педагогической позиции решают и министр, и руководитель регионального департамента образования, и директор школы, и учитель. Речь идёт не о декларациях, а о внутренней позиции — о ценностях и целях. Эта внутренняя позиция проявляется в создаваемых прецедентах, о которых говорится в статье И. Д. Фрумина, да и во всех статьях в этой книге.

В словаре иностранных слов и выражений прецедент трактуется как случай, имевший место ранее и служащий примером или оправданием для последующих случаев подобного рода. 90-е годы отличались многообразием образовательных инициатив, масштабы повторения и развития которых были различны. Но можно сказать, что такое многообразие само стало значимым прецедентом, свидетельствующим о возможности и значимости педагогического творчества, основанного на профессиональном самоопределении. Многие учителя оказались способны позиционировать себя как авторов индивидуальных методических систем, обеспечивающих реализацию профессионального потенциала. При такой разнообразии профессиональных маршрутов вектор движения был общим — развитие учащихся, формирование у них готовности к личностному самоопределению.

Создание образовательных прецедентов, конечно, зависит от имеющегося «окна возможностей». Такое «окно», как показывает история образования, в том числе отечественного, существует всегда. Размеры «окна» могут быть разными.

«Окно возможностей» расширяется, когда у государства возникает необходимость максимально использовать ресурсы школы для решения обострившихся социальных, экономических, идеологических или иных проблем в условиях, когда само

государство не располагает достаточными средствами для осуществления изменений в системе образования.

Такие ситуации возникали после изменений политического режима или политического руководства. После решения задачи создания системы всеобщего образования на первый план стала выходить задача соответствия качества образования новым общественным вызовам. Надо учитывать, что «соответствие» не всегда означает «повышение» и что «повышение качества» может пониматься по-разному.

Можно предполагать, что в обозримом будущем представления о качестве школьного образования в государственной образовательной политике будут складываться под влиянием ориентации на переход к многополярному миру. Место страны в этом мире будет определяться в значительной мере её технологическими возможностями, а последние — способностью людей использовать потенциал искусственного интеллекта и одновременно быть независимым от него. Развитие подобной способности связано с реализацией идеи персонализации образования и, соответственно, с расширением пространства свободы педагогов и организаторов образования.

Расширение «окна возможностей» может повлиять на изменения качества образования, если накоплен ресурс новых возможностей. Один из путей создания такого ресурса — публичное обсуждение уроков прошлого и настоящего для выявления необратимых процессов в сфере образования и способов управления обратимыми процессами.

УРОКИ ЧЕТВЕРТОЙ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ: ВЗГЛЯД НАЗАД РАДИ ВЗГЛЯДА ВПЕРЁД

Сборник статей и материалов

**Составитель — А. Н. БАКУШИНА.
Научный редактор — О. Е. ЛЕБЕДЕВ.**

**Главный редактор — Н. Соколова
Верстка — А. Смирнова
Корректурa — О. Собченко**

Подписано в печать 27.09.2024
Бумага для цифровой печати
Гарнитура Montserrat . Печать офсетная.
Тираж 250 шт.

Возрастное ограничение 12+

Издательство «Роща»
г. Санкт-Петербург, Галерная 20-22, оф.402
Сайт: roscha.store
E-mail: izdatelstvo.roscha@yandex.ru