
Л.Л. Любимов

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2007 г.

ШКОЛА И ЗНАНИЕВОЕ ОБЩЕСТВО В РОССИИ

Аннотация

В статье констатируется, что общество и экономика знаний существенно изменили требования к образованию. К предметно-ориентированному обучению добавился акцент на общее интеллектуальное развитие, поощрение креативности и самостоятельности. Знания быстро устаревают, и школа должна сформировать в ребенке понимание, что нужно стать самому себе постоянным учителем. Так происходит в странах, где движение к обществу знаний было постепенным, но даже там образовательная парадигма часто менялась не плавно, а через глубокие и быстрые реформы. В России же эта смена пришлось на послекризисную эпоху. Средняя школа понесла большие кадровые потери, без возмещения которых нельзя рассчитывать на успех реформ. В статье рассмотрены пути восстановления кадрового потенциала в среднесрочной перспективе, если удастся найти ресурсы для решения этой задачи. Обсуждаемые здесь вопросы не умозрительны, а возникли в ходе успешных практических действий работников ГУ–ВШЭ в рамках нескольких региональных экспериментов.

Введение

Статья «Симптом системного заболевания» в весьма яркой, порой даже категоричной, форме ставит вопросы, игнорировать которые сегодня нельзя. Это просто опасно для нашего будущего. В западных странах эти вопросы давно замечены на уровне профессионалов-аналитиков. На уровне массовых профессиональных (образовательных) сообществ их тоже заметили, но из-за инертности этих сообществ (хотя и различной в разных странах), из-за того, что они слабо мотивированы к изменениям, радикальных сдвигов до сих пор нет. Исключение составляет ряд стран, где эти сообщества либо оказались весьма адаптированными, либо подверглись серьезному принуждению средствами образовательной политики и экономики. Эти страны сегодня лидируют по результатам регулярных международных мониторингов качества общего образования. Россия по этим данным практически уже находится в числе аутсайдеров, исключая первые классы начальной ступени, где сильно сказываются те усилия, которые вкладывали в детей родители в дошкольные годы и в первые два школьных года. Здесь мы пока лидируем, но это в большей степени заслуга родителей (бабушек и дедушек), нежели школы. В старшей же ступени мы скатываемся все ближе к концу длинного списка стран, в которых проводятся мониторинги.



О каких же вопросах идет речь в указанной статье? В первую очередь об универсальной (отмеченной во всех странах) неэффективности общего образования уже в течение многих десятилетий. Причем в первую очередь о неэффективности **государственного** школьного образования. Абсолютный акцент на процесс, а не на результат; зубрежка вместо понимания, осмысления; отсутствие мотивированности к обучению у детей, вытеснение познавательного интереса принуждением; вытеснение духовного воспитания резонерством, системой наказаний, трансляцией социальных мифов; отсутствие даже попыток сформировать в детях способность к творчеству, к самостоятельным действиям, к инициативе, к критическому мышлению и т.д.

Все это в высокой степени присуще и нашей российской школе. И осознание этого вызывает тревогу у все более широкого круга родителей, которые ввиду бездействия образовательных властей ищут собственные пути решения указанных проблем через репетиторство, квазиэкстернаты; детей натаскивают на ЕГЭ вместо эффективного обучения, растет спрос на услуги частных (негосударственных) школ и т.д. В данной статье делается попытка ответить на эти вопросы и вызовы, предложить некоторые пути лечения указанного «системного заболевания». Эти ответы основаны на реальном опыте автора и его коллег — этот опыт уже реализован на практике и показал, что система сохраняет способность к нужным изменениям. Кстати, в огромной мере этот адаптивный потенциал системы и ее способность реализовать новые цели были продемонстрированы в ходе осуществления Национального проекта «Образование».

Сегодня, когда на макроуровне Россия радуется высоким темпам роста ВВП и реальных доходов, когда список насущных проблем, которые стало возможным решать, постоянно расширяется, как потому, что подросли прирастающие финансовые ресурсы, так и потому, что власти осознали важность этих проблем, мы все чаще обращаемся к извечным вопросам духа и бытия. Какое предназначение нам суждено осуществить теперь, когда минуло вековое лихолетье и вектор исторического развития России радикально изменился? Куда решили идти? С каким багажом? Во что мы превратились после века тьмы? Сможем ли мы, оставаясь такими, какими нас слепили в XX в., добиться поставленных грандиозных целей? Готово ли наше образование к своей новой миссии, вытекающей из нового вектора исторического развития?

То, что произошло в 1917 г., поставило историческую веху не только в судьбе бывшей империи и многих ее составляющих, но и в судьбе российского образования, напрямую связанной с этим пересмотром ценностной системы россиян. Той самой ценностной системы, которая закладывается еще в школе и в конечном счете формирует историческое поведение народа, качество его исторических целей, темп и качество его достижений. Такое начало статьи мне навеяли размышления **о радикальных сдвигах в образовании современного развитого (и не только) мира с их на-**



растающим акцентом не столько на знаниевое, сколько на компетентностное обустройство личности. Компетенции в контексте этих сдвигов — это креативность, критическое мышление, продвинутые интеллектуальные навыки, адаптивность к вызовам (рефлексия), бесстрашие к ответственности и бремени, доверие (без него не уживешься ни в одной команде), соответствие универсальному нравственному стандарту, содержащемуся во всех цивилизационных типах ценностных систем.

Каким было население России в середине XIX в.? Конечно, разным: одни были очень образованными (абсолютное меньшинство), другие вообще не образованными (абсолютное большинство). Но и те, и другие в своей массе были креативны. Обученная в классических гимназиях, в Мариинской системе, в кадетских и юнкерских училищах и корпусах элита получала классическую подготовку, которую после 1917 г. товарищ Крупская осудила как ненужную и пустую (зачем нужны греческий, латынь, античная литература, европейские языки?). Но именно эта подготовка распахивала мозги, создавала в ребенке креативный потенциал. Вооружала его инструментами коммуникации с прошлым и настоящим. Выпускники классической гимназии, Мариинских институтов были готовы к дальнейшему самообучению, к университетскому экстернату, к учительской карьере, они обладали хорошими интеллектуальными навыками. Огромная их часть была высокодуховна, милосердна, готова к самопожертвованию ради возвышенных целей. С ними легко было работать в команде. Они легко примирались с аскезой, если того требовали честь, уважение к себе, наконец, реализация права на свободу.

Подавляющая часть населения России (крестьяне) была неграмотной, малограмотной или недостаточно грамотной. Но крестьянин того времени, когда деревня была, используя нынешнюю терминологию, «неинфраструктурна», был креативен уже в силу самих условий своего бытия. В его повседневной хозяйственной жизни превалировало натуральное хозяйство. Он почти все производил для себя сам, и каждый хозяин проявлял себя как «натуральный новатор». Особую страту составляли русские старообрядцы (от 20 до 30% исконно русского населения царской России). В семьях старообрядцев грамотность была практически стопроцентной: «раскол любил мыслить и спорить», — отмечал Н.И. Костомаров. Даже рядовые крестьяне-раскольники обладали такой богословской подготовкой, что приводили в замешательство синодальных иерархов. Раскол был творческим и свободололюбивым движением. Нет ничего плохого в том, чтобы признать: эту часть населения отличала очень высокая планка мирского аскетизма и добродетели. Раскольники готовы были почти на любые жертвы во имя своей свободы, сохранения своих ценностных установок. Первое массовое поколение русской буржуазии, вызревшее ко второй половине XIX в. и красочно описанное А.Н. Островским во всей своей греховности и нравственной несдержанности, позже, когда в конце 1850-х гг. гонения на старообрядцев прекратились, было бук-



важно сметено с дороги новым поколением, основную долю которого составляли уже старообрядцы. Это были не просто креативные, но продвинутые люди. Они не только мощно подтолкнули вперед российскую экономику — им Россия обязана подавляющей частью построенных в этот период больниц и школ, музеев и церквей, театров и приютных домов. Философия гедонизма была глубоко чужда им, как и компрадорские установки. Эти люди были воплощением добродетельности, исконно русской «доордынской» культуры.

Замена классического общего образования на «всеобуч», в котором реальная гуманитарная составляющая была заменена на историко-литературный агитпроп а la тов. Крупская, урбанизация, переселившая креативного крестьянина в город, физическое уничтожение десятков миллионов лучших, **превратили некогда доминантно креативное население в доминантно тиражирующее и копирующее. При этом оно само стало тиражируемым и копируемым, и очевидна тенденция к постоянному отдалению качества копий от качества оригинала.**

Однако если не считать упомянутой гуманитарной составляющей, можно сказать, что в западных странах происходили аналогичные процессы. Это показывает, что такие процессы универсальны и, следовательно, у них одинаковые предпосылки. Но прежде чем заняться этими общими для наших стран причинами, еще раз специально отметим, что в XX в. гуманитарные составляющие образования у нас и в этих странах были в корне различными. Так что «им» не нужно было братья за преобразование двух систем — общего образования и гуманитарного образования, которое все-таки имеет огромное самостоятельное значение, причем для сегодняшней России никак не меньшее, чем общее образование в целом.

Почему же сегодня в западных странах столь остро встал вопрос о глубокой реформе общего образования? Ответ будет вполне закономерным: потому что сменился тип экономики. Если столетиями ее рост зависел от приростов земли, труда и капитала (факторов производства), если во второй половине XX в. в этот ряд факторов мощно ворвался технологический прогресс, то в последние полтора десятилетия возник тип экономики, определяемый как инновационная экономика, в которой **огромный постоянный инновационный поток приращений знания стал новым фактором производства и роста, сильно потеснив значение традиционных факторов. Работников, осуществляющих эти приращения, сегодня называют знаниевыми работниками, а новую экономику — экономикой, основанной на знаниях.**

Новый тип работника зародился в недрах традиционной образовательной системы, но его появление довольно быстро сделало очевидным, что для массовой подготовки знаниевых работников нужна иная образовательная система, которая помимо традиционного знания даст иное знание, а точнее — иные умения, компетенции:

Кто такой знаниевый работник и откуда он берется



умение судить и говорить о явлениях, фактах, событиях, умение создавать новые продукты и их модификации, ставить перед собой задачи и решать их, интерпретировать знания и события, умение находить пути улучшения своего продукта, пользуясь помощью своих коллег, и самому оказывать им посильную помощь, умение доверять и внушать доверие, никогда не нарушая слова и не подвергая сомнению свои обязательства, умение разбираться и понимать.

Именно этот тип работника сегодня больше всего востребован на рынках труда в инновационных экономиках. В западных странах **спрос на него исчисляется десятками миллионов рабочих мест. Предложение же идет не от выпускников средней школы, а от выпускников университетов.** Главная тенденция рынка труда в этих странах — это прирост новых рабочих мест, требующих работника, получившего третичное образование. Что отличает такого работника? Первый ответ, который приходит в голову, — знания. Но знания — это то, что требовалось всегда, и что всегда отличало людей с университетским образованием. Что же изменилось, если теперь таких людей называют знаниемыми работниками, а раньше называли просто работниками? Коротко говоря, такой работник не просто трудится, применяя полученные знания и выполняя традиционные, заранее очерченные функции, — на своем рабочем месте он постоянно ищет новую информацию и генерирует новые знания. Почему раньше он не делал этого? Кто-то делал это и раньше, но таких людей было немного, и они принадлежали к элите, которая по определению может и должна быть генератором нового знания. **Теперь знания должны генерировать если не все, то огромная часть работников.** Значит ли это, что резко возрос процент элиты среди молодежи, что произошел какой-то необъяснимый генетический толчок? Ясно, что дело в чем-то другом.

Мне приходилось наблюдать, как молодой человек, получивший отнюдь не элитное образование (и даже бросивший вуз после нескольких курсов), попав на рабочее место, требующее от него сложных творческих усилий, тем не менее быстро осваивался с новыми функциями и хорошо им соответствовал. Наблюдая за такими молодыми людьми, я понял, что недостаток знаний, которые им транслировали в вузе (и которые они зачастую вообще игнорировали), не стал препятствием для их **самостоятельного знаниявого роста** и быстрого освоения навыков, требующих более высокого уровня знаний, который этот знаниевый рост и обеспечил. Каким же образом этому молодому человеку удалось компенсировать недополученные в вузе знания и достичь соответствия сложным функциям рабочего места? Думается, что ближе всего к правде будет такой ответ: на данном рабочем месте **организация создала необходимые условия, а сам этот юноша** (безусловно, генетически не относящийся к интеллектуальной элите) **владел навыками «навигации» в мире знания.** И эти навыки без посторонней помощи (помощи школы и вуза) позволили ему мгновенно



найти недостающие блоки знания и очень быстро усвоить их. В чем же разгадка случившегося? Во-первых, **сегодня любое знание доступно каждому, всегда и везде**. Новые информационные технологии вывели знания за стены школ и университетов и открыли его для всех. Во-вторых, этот молодой человек **владел основами навигации в открытом для него океане знаний** и смог быстро найти нужные ему «острова». В-третьих, **он был мотивирован**, ему это было нужно и интересно. В-четвертых, **ему создали условия** для постоянного саморазвития. **У него был очевидный стимул** найти и освоить именно эти «острова» в океане знания, **потому что от этого здесь и сейчас напрямую зависела его судьба**. Но одновременно не может не тревожить такая догадка: этому молодому человеку все те знания, которые он недополучил (не хотел получить), и вовсе не были нужны. То есть он взял то, что нужно ЕМУ для точно определенного рабочего места, и сказал всем нам: «А все эти ваши стандарты, господа, учите сами!»

Попробуем сделать некоторые выводы из этого примера.

1. Для того чтобы найти свое место в жизни, свой уровень и «пай» благосостояния, свой общественный статус, нужно:

- обладать общими (экстенсивными, но редуцированными, «гlossариевыми») знаниями о предмете, понимать тексты и постигать смыслы, обладать навигационными информационными навыками, чтобы добраться в океане знаний до своего «острова»;

- обладать мотивацией освоить это знание как можно скорее и эффективнее;

- применять освоенное для изготовления интеллектуального продукта, часть которого является старым знанием, но адаптированным (измененным) для решаемой задачи, а часть — уже новым, приращенным знанием.

2. Знание можно получить не только через его трансляцию от А (учителя, профессора) к Б (ученику, студенту), но и совершенно самостоятельно, поскольку сегодня все знания, которым обладает человечество, открыты для любого человека, в любое время и в любом месте. Для этого, опять же, надо знать основы информационной навигации и основы конкретно-предметной области, которую клиент выбрал.

3. Освоение, восприятие знания нуждается в мотивации. Усвоение знания прямо пропорционально уровню заинтересованности в его получении.

4. В прикладных областях деятельности способность генерировать новое знание зависит от мотивации и умения быстро анализировать различные блоки знания и находить в них новые, никогда еще не решавшиеся или отложенные задачи.

Знаниевый работник — «летучий голландец» в океане информации, он умеет быстро ориентироваться в базах данных, находить в них «неответченные» вопросы и пытаться найти ответы на них. Отметим, что в этих выводах мы не увидели связи между «навигационной» способностью, скоростью проникновения в узкий блок знания, способностью разглядеть в этом блоке пустоты для



заполнения (т.е. области, участки, пяди приращения знания) или модифицировать «старую» единицу знания и адаптировать ее к новой сфере применения — с одной стороны, и уровнем индивидуальных способностей работника — с другой. Иными словами, **все эти способности присущи не только высокоодаренным людям. Это массовые свойства, формируемые правильным образованием.**

Что же тогда представляет собой «правильное образование», которое служит знаниевому обществу и знаниевой экономике? Просмотр все более углубляющейся в детали западной литературы по этой крупнейшей проблеме и собственный опыт позволяют сформулировать ряд важных принципов, понимание которых может в корне изменить представления о традиционной образовательной системе.

Продукт образовательной системы знаниевого общества

Таким продуктом является **выпускник школы, который «заточен» под самоформирование, под развитие в себе знаниевого работника. Этот тип выпускника создается образованием, в ходе которого учитель обеспечивает глубокое когнитивное обучение, развивает в детях креативность, изобретательность, стремление к собственному исследованию, к идентификации проблем и поиску их самостоятельного или кооперативного решения, к работе в сетевых структурах и командах, подготавливает их к принятию риска, учит легко встречать изменения и справляться с ними, либо адаптироваться к ним, укореняет веру в процесс сотрудничества и взаимодействия, воспитывает чувство долга, стремление постоянно улучшать свою организацию, искать применение своим знаниям, либо самостоятельно наращивать те знания, которые стали предметом личного увлечения или интереса, поощряет и развивает способность и постоянное стремление к самообучению.** То, что возникает на выходе, — далеко не полный портрет идеального выпускника, который уже достиг стадии «прото-знаниевого работника». Как мы видим, здесь акцентируется не объем получаемых и подлежащих запоминанию знаний, а уровень обустройства активной личности, готовой «самой сделать себя», готовой ради своего интереса в любой момент сделать самостоятельную вылазку в огромный мир знаний. Это не тиражируемая личность, не клон, а отдельно созданная, «штучная» личность, **главной характеристикой** которой является не знание дат рождения и смерти царей, князей, королей, императоров, президентов, ученых и т.д., **а креативность — способность творить, изобретать, создавать знание или применять, модифицировать, адаптировать его к решению задачи.**

Знаниевое образование — это прежде всего формирование, вылепливание творческого работника из любого человеческого материала.

А что же со знаниями? Их постижение становится второстепенной задачей? Отнюдь нет. Просто попытаемся встать на место



ученика, которому предлагается выслушать от учителя на уроке очередную двадцатиминутную лекцию, материал которой он вечером должен прочесть в учебнике, а завтра быть готовым повторить его у доски, чтобы отчитаться в «прохождении» темы. Троекратное повторение одного и того же материала создает лишь навык запоминания, зазубривания, но не обязательно ведет к усвоению. Вместе с тем самостоятельное изучение этой же темы с помощью выстроенных учителем в определенном порядке заданий и вопросов, ответы на которые должен найти ученик, исключает зубрежку и включает поиск, нахождение и радость от самостоятельно найденных ответов. Тема усваивается обязательно, но при этом во много раз быстрее и с чувством удовлетворения. Трансляция знания заметно менее эффективна, чем его добывание, самообучение. Добывание нужной информации и самообучение практически всегда реализуются как действия мотивированные. А такие действия эффективны по определению, т.е. в нашем случае — добытое и самостоятельно изученное усваивается, оно приращивает личный потенциал и сохраняется в нем. Тем самым достигается решение знаниевой проблемы. Но одновременно достигается и решение другой проблемы — формирования навыка, умения найти, обработать, презентовать и использовать добытую информацию.

Существует множество эффективных технологий получения знаний иными методами, нежели традиционная устная трансляция. Но абсолютно доминирует устная трансляция. Почему? Первый ответ, который приходит в голову, состоит в том, что **применение эффективных технологий** рассматривается всеми как личное дело педагога или школы, что оно **общественно (государственно) не поощряется**. Скажем иначе: в любой школе должны создаваться и действительно создаются условия хотя бы для традиционной устной трансляции. Если нет и ее, то школу нужно попросту закрыть. То есть это минимум, минимальный стандарт. А чем обеспечивается трансформация этого стандарта в систему подготовки будущего знаниевого работника? **Входит ли программа такой трансформации как форма образовательной политики, скажем, в состав муниципальной (региональной) социальной политики?** Думается, что ответ почти повсеместно окажется отрицательным. Поставим вопрос иначе: каким бывает основной путь такой трансформации? Очевидно, верным будет следующий ответ: через личную инициативу учителя, инициативу директора, инициативу коллектива (или критической массы креативных учителей в коллективе школы). Достигнутые вследствие такой инициативы результаты через N лет могут превратиться в некое общественное признание и, в свою очередь, обрести форму повышенной категории для учителя, нового статуса для школы (лицей, гимназия, «углубленка» и т.д.) Форму такой политики следует назвать реактивной, т.е. хочешь — попробуй, есть шанс, что заметим и поощрим (среагируем положительно). Однако, если для властей (конкретнее — для Президента России) образование — действительно при-



оритетная отрасль, то почему «снизу», т.е. на местах, в ней доминирует реактивная, а не проактивная политика? **Почему она создает своего рода образовательный апартеид (раздельное существование) школ разного сорта для разных детей (и особенно для разных родителей) и, следовательно, формирует граждан разного сорта?**¹

Ответ на этот вопрос требует, конечно, отдельной статьи или даже статей. Тем не менее вполне очевидная мысль о том, что **недостаток инвестиций в образование** (как ни старайся, как ни пытайся кое-что приукрасить, припудрить и вообще сделать хорошую мину при «бедной» игре) **дает недоученное население**, вряд ли встретит поддержку у той части политической элиты, которая по закону обязана отвечать за общее образование и финансировать его, т.е. региональной и муниципальной элиты. Эти люди в первую очередь отвечают за сохранение рутинного статуса учителя. **Такой рутинный статус — следствие рутинного места образования в незнаниевом (плоском) обществе, в обществе, не способном к самообучению.**

Однако сверхважная отсылка к педагогическим технологиям, к формированию навыка самообучения (самообразования) не снимает вопроса о том, что считать сегодня знанием, точнее «школьным знанием». Единственный очевидный ответ на этот вопрос состоит в том, что знание — это наука. Но так как наука бесконечна и овладеть ею может лишь человечество в целом, а не одна отдельная личность (в нашем случае ученическая), то вопрос о «школьном знании» остается открытым. Вопрос этот не новый. О нем начали спорить давно. Первым дискутировал на эту тему Г. Спенсер, который ввел критерий полезности знания. Этот критерий стал весьма популярным в XIX в., когда начались вполне успешные попытки исторического вытеснения метафизики позитивистскими концепциями. Применяя его, в школьном образовании начали отодвигать на задний план классические предметы. Тем самым знание, формирующее цивилизационно-культурный контекст личности и ее поведения, замещалось протопрофессиональным (vocational) знанием. Как это сказалось на событиях XX в., мы сегодня знаем в деталях.

Один из корней «симптома системного заболевания» — невозможность усвоить огромный и постоянно прирастающий объем школьного знания (являющегося редуцированной знаниевой классикой). Не может ребенок объять необъятное! Выскажу крамольную мысль: средний ребенок уже давно погиб бы под этой лавиной знаний, но так как и среднему учителю эта лавина не подвластна, то учитель (опять-таки в среднем) «пропускает» через себя к уче-

¹ Нашему «досреднеклассовому» большинству населения, не допущенному к бизнесу, собственности и чиновничеству, остаются ожидания и мечты о перераспределении. Они лишены благ знаниевого общества не потому, что их не пускают в школу, а потому, что школа опустилась, она оставляет большинство детей недообразованными, а значит — не доросшими до гражданского общества. Из-за этого общество стагнирует.



нику, доводит до ученика отнюдь не все. И тем самым спасает ученика от «заворота мозгов».

Здесь были бы важны стандарты как явно сформулированный знаниевый минимум, без которого ребенок просто не дорастет до перехода в члены социума. Беда, однако, в том, что когда мы все (власти, педагоги, родители и т.д.) убедим друг друга, что нужно сформировать стандарт как стратегически (в долговременном плане) подвижную ограничительную рамку, то создание этого стандарта окажется делом тайным, порученным той же команде (или институциям, в эффективности которых сомневаются сегодня и профессиональные сообщества, и все большая часть российских властей), которая затем сама для себя организует эффективный и стопроцентный (как выборы в Туркменистане) «одобрямс!» своего продукта. И в этом деле будут обязательно верховодить милые и симпатичные люди, которых мы знали с самой положительной стороны.

Зачем все это говорится? Только затем, чтобы донести до читателя одну простую мысль: институты не существуют вне культуры. Институт — это некое лекало, применяя которое, нельзя забывать о «фигуре клиента» (то талия нестандартная, то ноги короче обычного и т.д.) Если, разрабатывая и внедряя институт, мы не проанализировали, не предусмотрели, не просчитали совместимость проектируемого института с существующей культурой (или не создали критическую массу людей с новой культурой), то старая культура все равно возьмет свое. Вплоть до того, что такой институт даст результаты, прямо противоположные тем целям, ради которых создавался. Лучше всего сначала начать создавать культуру для института, а потом внедрять институт.

Стандарты нужны, но это сверхважный инструмент, от качества и способов функционирования которого зависит не 10 человек, а образование нации, т.е. в перспективе — судьба государства. Когда через 20 лет обнаружится, что стандарт сделан «не так», для этой самой судьбы дела обернутся весьма неважно.

Возьмем в качестве еще одного примера ЕГЭ. Я всегда был и останусь его решительным адептом. ЕГЭ — это важный институт. Его ввели, и почти сразу возникли как предвиденные, так и непредвиденные последствия. То, что попытаются взломать «доступ к ответам», легко предсказывалось. Но то, что возникнет растущий рынок услуг по натаскиванию к ЕГЭ, вряд ли можно было угадать заранее. Сегодня это открытое натаскивание (под формат КИМов) все больше вытесняет собственно системное образование. Легко представить себе, что будет дальше, учитывая, что каждому отдельному ученику нужно сдать ЕГЭ не больше, чем по трем (из 19) предметам. Почему так происходит? Потому что новый институт погрузили в старую культуру, где независимой оценки знаний ни в начальной, ни в средней, ни в старшей ступени не существовало. Среда (значительная ее часть) приняла этот институт как своего рода антитело и начала вырабатывать механизмы противодействия. Мне когда-то довелось напомнить одному из VIPов в образовании



важный диалог между двумя ключевыми героями «Войны и мира» Л.Н. Толстого, Болконским и Кутузовым: «Однако должно же будет принять сражение?» — сказал князь Андрей. «Должно будет, **если все этого захотят...**»

Культура независимого оценивания не должна состоять из «звезды, венчающей елку» (т.е. окончание школы) — это не сама культура, а лишь ее рискованный эпизод. Это независимое оценивание должно сопровождать учителя и ребенка всю их школьную жизнь.

Аналогичные события разворачиваются сейчас на наших глазах в деле изготовления «одобряемых» учебников, например, по истории и обществознанию. Не слышал ни одного положительного или хотя бы нейтрального мнения об этих творениях от десятков моих друзей — учителей истории или историков — директоров школ. Все эти люди относятся к элите нашего общего образования, среди них немало докторов и кандидатов наук, заслуженных и народных учителей России. Кто-нибудь из наших организаторов очередного процесса «одобрямс!» услышал их? Можно ли создать чуть не с нуля культуру школьного креатива в атмосфере подавляющей непрозрачности, навязывания чьего-то и кем-то назначенного мнения? Можно ли в такой атмосфере содержательно создать образование, через которое мы будем проектировать нового гражданина России? Новое содержание — это проектирование нового человека, что-то вроде упреждающего логоса. Действуя в старой культурной парадигме, мы не получим ни институтов, ни новых содержаний, отвечающих российскому этикоцентричному цивилизационному складу. Культура первична по отношению к институтам, в том числе — к образовательным институтам.

Сегодня наша школа в содержании своей старшей ступени оформляется именно как протопрофессиональное обучение, как вузовская (профессиональная) пропедевтика. Утилитарный критерий полезности тем самым расширяет свою предметно-содержательную сферу в школьной программе. В то же самое время повсеместно наблюдаемый акцентированный утилитаризм молодежи совпадает с этой тенденцией профильных компоновок школьного знания. Так, сто с лишним лет спустя, вновь признается примат «физики» над «лирикой» и усиливаются позиции реализма против гуманизма. Вместе с тем в нынешней России, как никогда после 1917 г., нарастают широкое понимание и тревога по поводу слабости «лирики» и существует самая настоятельная потребность в ее постоянном усилении. Где же лежит решение этой антиномии? Это один из принципиальнейших вопросов для нынешнего российского образования. Здесь мы не будем останавливаться на гуманитарном знании, образовании и обучении (это тема отдельной статьи). Но, как представляется, ключ к решению проблемы может быть в существенной мере универсальным, подходящим к обоим «замкам» — «физике» и «лирике».

Прежде всего, нужно **остановить тенденцию сциентизма в общем образовании и открыть заново тенденцию организа-**



ции научного знания специально для школьных целей, придать этому научному знанию специальные формы не предметов науки, но предметов преподавания, направленных на достижение не только протопрофессиональной компетенции, но и культуры, включая, среди прочего, культуру отбора индивидуально полезных знаний. Первый шаг в конструировании образовательного знания из научного — выделение «цокольных», фундаментальных знаниевых компетенций, которые определяют общую «живучесть» и стартовую базу любой личности в знаниевом обществе. Предметная равноположенность — эта любимая игра для предметных сообществ и для чиновников, любящих выбирать фаворитов, — должна остаться в прошлом. Ядро фундаментальных знаниевых компетенций — это речевая культура и смыслопостижение, счет и эффективные коммуникации (иностранные языки и информационные технологии), сформированное стремление к образцовому нравственному поведению в социуме (знания об обществе — социальное образование и воспитание). Ядро — обязательное условие формирования будущего знаниевого работника.

Второй шаг — наделение разных предметных (многопредметных) областей разным объемом, уровнем образовательных ресурсов в целях наделения детей (родителей) правом выбора уровня. Элективность уровня (скажем, 100 или 200 часов на один и тот же предмет) — это решение антиномии между индивидуальной одаренностью (наклонностью, интересом) и задачей сократить не востребованное конкретным индивидом знание до уровня «обязательной достаточности» (общего стандарта). Суммируя: обязательно для всех — ядро плюс общий стандарт, т.е. то, что существенно и нужно каждому. Необязательно (индивидуально) — продвинутые уровни плюс элективы. И конечно, необходим отказ от пролоббированных «экстрапредметов» (в недавнем прошлом — валеология, сексуальное воспитание и т.д., в новое время — «предмет» имени Г.А. Ягодина, внесенный в БУП при жестко организованном образовательными начальниками «одобрямс» со стороны специально подобранных делегатов от профессионального сообщества).

Конечно, проблемы нормального или недостаточного инвестирования — это проблемы уровня и темпов роста ВВП. Но все-таки следует знать, что в знаниевом обществе (например, в США) доля образования в структуре ВВП по производству составляет 10%, что можно считать действительным приоритетом. Вместе с тем даже и при достигнутых у нас показателях ВВП можно в структуре образовательных расходов предусмотреть инвестиции, связанные напрямую с перспективой создания знаниевого общества и подготовки будущих знаниевых работников. Речь идет в первую очередь об инвестициях в человеческий капитал школ, т.е. в учителей и школьных администраторов. Учитель генерирует креативность в учениках лишь

Условия трансформации традиционного образования в образование для знаниевого общества: общие соображения



тогда, когда он генерирует креативность в себе. Директор школы стимулирует креативность учителя, только если сам он крепко обучен основам стратегического менеджмента, управления персоналом, эффективным коммуникациям, и если в нем кто-то зажег искру Божию.

Знаниевое общество — общество, владеющее всем человеческим знанием и информацией, умеющее их постоянно просматривать, перерабатывать, перестраивать, причем теми способами, при которых эта переработка и перестройка становится главной формой самообучения, саморазвития. **В основе саморазвития лежат освобожденные стимулы, мотивации, интересы, потребности.** Эта вечная основа саморазвития, обращенная к личности, теперь (в знаниевых обществах) становится двигателем эффективного образования. Она транслируется на ранней стадии долгого образовательного процесса, затем катализируется в технологиях, воспитывающих самостоятельность и креативность, и это порождает постоянный, неугасимый интерес, потребность самовыражения через саморазвитие, стремление к освоению и усвоению не всего знания (бесконечного и непостижимого для отдельного индивида), но им самим отобранного, адаптированного и для себя приращиваемого, позволяющего уже во взрослой жизни приращивать свое, индивидуальное благосостояние. Овладение знанием это всегда, во-первых, его генерирование, а во-вторых, его отбор для определенных целей. В знаниевой экономике богатство и процветание всего населения зависят от способности отдельного работника интеллектуально (через знаниевые приращения) превзойти, переиграть конкурента — другую страну, фирму, предвосхитить и первым выполнить желание потребителя, в предвидении стагнации своего ремесла раньше других сменить рабочее место, либо заменить набор своих компетенций. Такая способность в знаниевом обществе это не только свойство индивида, но и свойство организации (фирмы, школы), общества в целом. **Знаниевая фирма (школа) — та, которая развивает работника, создает ему условия для upskilling** [освоение новых практических навыков. — *Примеч. ред.*], **upgrading** [повышение квалификации. — *Примеч. ред.*], **retraining** [переквалификация. — *Примеч. ред.*], **тем самым разрушая закупоривающие саморазвитие фильтры стереотипов, снимая барьеры для коммуникаций, для самообучения; постоянно создает перекрывающиеся гибкие команды ad hoc** (для решения конкретных задач); рассматривает ошибки как счастливую возможность для дальнейшего саморазвития. Работник (учитель тоже) должен знать, что каждый его шаг в саморазвитии, каждое его усилие по приращению продукта, встретит приращение поддержки со стороны фирмы (школы). Развитие социального капитала в форме вложений как в работника, так и в организационные усилия по созданию сетевых взаимодействий и отношений — это стимулирование саморазвития и постоянное поддержание конкурентоспособности (школы, фирмы, нации).



Приоритетный национальный проект «Образование» — важная веха на пути к новой образовательной парадигме. Проект создал механизм отбора тех школ и учителей, которые могут составить критическую массу инновационного процесса в общем образовании. Он показал также, что учитель и школа все еще восприимчивы к позитивной политике, обращенной к ним для того, чтобы не взять от них, а **дать** им ресурс для личного развития. Но если этот проект не будет пролонгирован, его эффект со временем неизбежно сойдет на нет, и, кроме того, не будет решена проблема упоминавшегося образовательного апартеида. Очевидна необходимость продолжения этого пока еще разового начинания в ином формате, позволяющем охватить все учительское сообщество. **Речь идет, конечно, о совсем другом проекте, нацеленном на инвестиции в человеческий капитал школы (всех школ), т.е. на инвестиции в учителя и школьного администратора.** Вряд ли такой проект, даже будучи растянут во времени не на 2 года, а уже на 5–6 лет, окажется дороже того, который уже заканчивается. Почему такой проект жизненно необходим и, вероятно, не имеет никакой среднесрочной альтернативы?

Причины существенного снижения качества персонала российского общего образования хорошо известны. Уход многих лучших, старение персонала, перегрузка из-за необходимости добывать хлеб насущный, слабенький приток молодежи, деградация системы педагогического образования, неэффективность традиционной системы повышения квалификации учителей и, конечно, снижение материального и социального статуса учителя (как, впрочем, и любого бюджетника) и т.д. Но какие бы причины ухудшения качества кадров мы не вскрывали, ясно одно — мы обречены долгие годы с этими кадрами жить и работать, т.е. в среднесрочном периоде для них (более 3 млн человек) вряд ли удастся подыскать существенную замену. Да и саму их деградацию отнюдь не всегда следует считать необратимой. И, во всяком случае, их работодатель (власти) за последние 15 лет ничего не сделал, чтобы:

- объяснить им, что такое знаниевая экономика и знаниевое общество;
- объяснить им, что должно измениться в общем образовании;
- сформировать у них новые компетенции;
- восстановить утраченную квалификацию;
- сформировать веру в то, что у них есть перспектива.

Ведь **все реформаторские обсуждения, дискуссии имеют тенденцию происходить в довольно узком кругу, не получая ни целевого, ни операционального резонанса в широкой учительской среде.** Мало кто так социально атомизирован, как учитель, который погряз в профессиональной рутине и согнут под гнетом бытового бремени. Поэтому важно дойти до него «инвестиционно», создать ему условия перехода в иное качество, помочь формировать новые компетенции, обеспечить условия саморазви-

Учитель для
школы в знание-
вом обществе



тия. Мы не можем быстро изменить его материальный статус (как и всех бюджетников), хотя он постепенно и постоянно меняется к лучшему. Но **мы можем существенно улучшить и во многом изменить его профессиональный потенциал**. Алгоритм такого улучшения и изменения сегодня начинает рождаться в тех точках образовательной системы, которые работают над решением не только нынешних, но и завтрашних задач. Прежде чем раскрыть этот тезис, укажем на некоторые сложные образовательные проблемы в западных странах и в России.

Ректорский корпус западных стран сталкивается с рядом проблем, в которые вовлечена средняя школа. Во-первых, среди студентов в университетах абсолютно доминируют троечники. Во-вторых, приходящий в университет студент чаще всего не обладает серьезными навыками письменной и устной речи, т.е. у него очевиден нарастающий дефицит традиционного либерального образования. В-третьих, постоянно снижается доля поступающих на программы математического и естественнонаучного профиля. Ректоры считают, что все эти проблемы порождены ухудшением качества общего образования, что напрямую связано, прежде всего, со снижением качества персонала школ. Отвечающие за контроль, финансирование, развитие и управление образованием власти считают, что эти проблемы идентифицируются ректорским корпусом верно. Одновременно они полагают, что у общества нет другого механизма (субъекта, исполнителя, восстановителя) изменения этого положения, направления в динамике школ кроме... университетов (!). Анализ возможных альтернатив и отдельные эксперименты показывают, что **университет действительно является последней надеждой на превращение общего образования в более качественный компонент системы непрерывного образования в знаниевом обществе**.

Ситуация у нас в России, как представляется, точно такая же, какой ее видят западные ректоры. Следует лишь добавить, что с креативностью, самообучением и т.д. у нас намного хуже. Думается, что и последним средством трансформации общего образования у нас также безальтернативно является университет. В чем же конкретно видят роль университетов власти западных стран? Эта абсолютная новая для университетов функция подразумевает:

- подготовку учителей и школьных администраторов;
- переподготовку учителей и школьных администраторов;
- подготовку учебных материалов для средней школы;
- научные исследования и разработки по всему комплексу проблем образования;
- определение структуры и объемов содержания общего образования;
- разработку педагогических технологий.

Отметим, что такое меню функции включает университеты в социальную жизнь региона и города, а это стало в последние 15 лет в высшей степени актуально для России, учитывая странную нынешнюю «отвязанность» большинства университетов от проблем



своих регионов. Думается даже, что такое включение как способ решения рассматриваемой проблемы — улучшить весь персонал общего образования — не имеет альтернативы.

Безусловно, первым из условий преобразования нашего общего образования в образование для знаниевого общества является учитель, адекватный этому новому вызову. Требование западных властей к своему университету о подготовке персонала школ своевременно, ибо университет первым ощутил и осознал новизну образовательных проблем знаниевого общества, трудности подступа к их решению. Появление фактически общего (всеобщего) высшего образования, «омассовление» высшего образования породило фигуру троечника, недостаточная школьная подготовка которого обрекала его на более низкий (троечный) уровень освоения программ университетской классики. Выход университеты стали искать, во-первых, в многообразии программ, в их содержательном сжатии для максимально возможного сближения с требованиями будущего рабочего места. Вместо вчерашней универсальной специальности «экономист» появились десятки (в России — более сотни) отраслевых разновидностей, миниклонов этой специальности. Сжатое содержание спасало троечника, открывало ему путь к четверке (и даже пятерке) и первой университетской степени (бакалавру). Во-вторых, стали искать резервы в самом студенте. Этот поиск привел к появлению компетентностного подхода, профессору было предъявлено новое требование. Суть его состояла в том, чтобы выбрать обязательный минимум содержания, создать широкий спектр элективов, обязать студента самому выбрать N процентов курсов из этого спектра и, наконец (что особенно важно), выделить навыковый (компетентностный) смысл в каждой дидактической единице образовательной программы. Задача выделения компетентностного смысла очевидна: если студент видит, «зачем это нужно», и получает демонстрацию, «как это работает», у него возникает мотив этим овладеть. Ему дают возможность выбрать то, что ему нужно (немногое, но прикладное) из всего, что есть (бесконечного, «классического»).

Проблема, однако, состоит в том, что он не очень хорошо умеет это делать, поскольку в школе его этому учили недостаточно или совсем не учили. Вывод: **нужно «научить» школу тому, чтобы она, в свою очередь, обучала ученика навыкообразующим смыслом школьного знания, а также формировала в нем навык самообучения, саморазвития. Тогда, если принять профессора и учителя за мотор обучения, у образования возникает второй мотор — самообучение мотивированного ученика и студента. Двойная «тяга» — путь к качеству, к более продвинутому населению, к обеспечению знаниевой экономики знаниевыми работниками.**

В нашей школе такая парадигма пока отсутствует, не выходит за пределы деклараций. Хотя, конечно, то, что эта идея провозглашается, уже говорит о том, что она существует. Но для ее воплощения нужны ресурсы, нужны инвестиции в тех, кто ее будет во-



площадь. Ясно, что делать это, в конечном счете, будет учитель, но сначала идея кем-то должна быть воплощена в самом учителе. А сделать это может только университет, для которого сегодня готовят третье поколение государственных стандартов. Главный акцент в этих новых стандартах делается как раз на компетентностном подходе, что вынудит каждый российский вуз в скором времени начать перестройку и образовательного процесса, и образовательных технологий именно в том ключе, который необходим для знаниевого общества. А тогда им тем более «флаг в руки» в плане подготовки и переподготовки персонала общего образования. Плюсом здесь является и то, что компетентностный подход — это политика федеральной власти, которая, к счастью, все еще служит громким будильником для значительной части региональных и муниципальных властей в области образования. Конечно, компетентностный подход и воспитание креативности — это разные вещи, хотя есть в них и немало общего. Но реализовать компетентностный подход без искры творчества у каждого вузовского преподавателя вряд ли возможно (это сегодня, кстати говоря, осознают немногие). Тем не менее это будет, скорее всего, ситуация «без выбора» (принудительная), которая поможет преодолеть массовый стереотип «импоссибилизма», невыполнимости задачи. **Технологически творческий профессор становится проводником технологий креативности для тех, кто этими технологиями будет овладевать для их применения в школе.**

Подготовленный или переподготовленный, креативно мыслящий и изобретательно работающий учитель — это половина будущего успеха. Вместе с тем сегодня переподготовка важна не только как инструмент технологического «переоснащения» учителя, но и как вполне банальный способ изменить его профессионально-содержательный потенциал. Такой потенциал поддерживается или наращивается регулярной переподготовкой и самоподготовкой. Честно признаем, что ресурсы личного времени учителя на самоподготовку в последние 15 лет были сведены к минимуму: учитель брал сверхнагрузки просто ради куска хлеба. **Сверхнагрузки — это путь к снижению содержательного потенциала, что в нашем опыте и было в ряде регионов подтверждено низкими, а подчас и неудовлетворительными результатами (вплоть до массовых отрицательных) контрольного выполнения учителями заданий ЕГЭ (!).**

Таким образом, нужны последовательные, хорошо спроектированные инвестиции в учителя (большинство учителей), которые выведут его на новый содержательный и технологический уровень. Мониторинг содержательного уровня может принимать форму контрольной проверки путем решения задач (заданий) ЕГЭ, затем заданий Всероссийской олимпиады школьников и, наконец, Международных олимпиад школьников. Параллельно **необходима организация большого числа сетевых внутришкольных и межшкольных взаимодействий (семинаров, симпозиумов, проектных команд и т.д.), в ходе которых происходит совмест-**



ное самообучение (учение) и возникает неформальное, спонтанное приращение профессиональных знаний, и особенно приращение технологического арсенала. В подавляющем большинстве случаев, как показывает опыт, происходит значительное приращение профессионального уровня учителя, которое не только немедленно сказывается на качестве предоставляемых им услуг, но и на его репутации, или, если хотите, на его «бренде» как производителя услуг. Последнее может вообще иметь далеко идущие последствия.

Дело в том, **что сегодня на уровне образовательной микроэкономики — учитель — это price-taker**, т.е. экономический агент (в данном случае производитель), который не оказывает влияния на цену своего продукта. Он принимает назначенную за свою работу цену. Тем не менее есть относительно небольшая доля учителей (продвинутых), которые это влияние не только оказывают, но и просто определяют цену на свой продукт, т.е. они являются price-makers (теми, кто устанавливают цену). Правда, речь идет о продаже продукта (образовательных услуг) на черном рынке, **а на рынке государственных услуг price-maker — это государство** (не производитель, а заказчик и распределитель услуг). **Государство при этом назначает квазидемпинговую цену**, поскольку действует как монополист на рынке труда с ограниченными альтернативными возможностями поиска работы (т.е. с сильными ограничениями на поиск работниками рабочего места). При значительных результатах переподготовки вполне может случиться, что на переподготовленного учителя (на большинство из них) возникнет спрос на черном рынке, и он станет price-maker. Одновременная **двойная роль учителя как price-maker (на свободном рынке) и price-taker (на рынке госуслуг) с большой вероятностью увеличит его переговорную силу на обоих рынках, с чем придется считаться сначала директорам школ (это уже все чаще происходит с наиболее сильными учителями), а затем и образовательным, и исполнительным, и законодательным властям.** Думается, что такая тенденция приведет к получению нормального для всех демократических стран **права учителя на свой интеллектуальный продукт** (как это уже произошло с правом профессора на его интеллектуальный продукт). **Чем больше прав у учителя, чем ценнее его услуги, тем выше его социальный статус** (как прямое следствие его измененного, улучшенного профессионального статуса). **В 1990-е гг. мы нанесли учителю большой ущерб, подчас не осознавая, что тем самым мы наносим еще больший ущерб нашим детям.** Сейчас у нас есть возможность значительно изменить эту ситуацию.

Все последние 15 лет мы избегаем обсуждать проблему качества учителя, потому что, как реакция, немедленно всплывает вопрос об оплате труда учителя. И все-таки попробуем вкратце затронуть этот вопрос, оглядываясь на опыт других стран. «Качество образовательной системы не может быть выше качества ее учителей», — банальная фраза одного из министров образования, пре-



тендующая на афоризм. Почему самая высокая зарплата учителей — в Швейцарии, Германии и Испании, а лучшие результаты у Финляндии и Южной Кореи? В России основной поток учителей всегда поступал из педагогических институтов. Пока в них сохранялись традиции (не в последнюю очередь ценностные) дореволюционных поколений преподавателей из классических гимназий, епархиальных училищ, реальных училищ — выпускников классических университетов, — эта система давала неплохого массового учителя, хотя и с более слабой подготовкой, чем университетская. Но и не следовало бы ожидать «классического» качества от такого количества, тем более что массовый студент шел в основном из сельских школ. Тем не менее при высоком конкурсе на каждое рабочее место, школа отбирала более сильных. Но уже в 1960-е гг. начали появляться первые симптомы необратимого ухудшения. В педвузах докторов и кандидатов классических наук вытесняли доктора и кандидаты педагогических наук; научные школы сжимались, затем мимикрировали, скрывая свой понижающийся уровень за таким же уровнем работы экспертных советов ВАК; вместо однопредметной четырехлетней образовательной программы ввели двухпредметную пятилетнюю программу, а учителей биологии, географии и сельского хозяйства стали готовить в рамках одной программы; качество аспирантов неуклонно снижалось, доля их публикаций в академических журналах приближалась к нулю, основные преддиссертационные публикации размещались в стерилизованных от науки сборниках тезисов провинциальных конференций и т.д.

К концу XX в. при сильнейшем лоббировании губернаторов десятки пединститутов обрели статус, но не качество классических университетов, сократив тем самым источник учительских кадров примерно на 20%. А затем и оставшиеся педвузы перенаправили свои усилия на подготовку юристов и менеджеров, хотя качественно делать это не умели. На педагогические специальности стали поступать те, кто не попал в другие вузы и на другие факультеты. А в школу из выпускников педвузов стали приходиться те, кто не нашел иной (не педагогической) работы. Такая сложилась неутешительная картина! Тем не менее, как сказал бы один бывший вождь: «Других учителей у меня сегодня для вас нет!» Следовательно, не нужно копаться в причинах, а нужно искать выходы из создавшегося положения.

Один из них мы уже обсудили: имеющийся сегодня состав учителей нужно за 4–5 лет основательно переподготовить, создав условия для их содержательного upgrading, технологического upskilling и для обеспечения их постоянных (десятки раз в год) сетевых взаимодействий. Мировой опыт показывает, что с точки зрения формирования и развития потенциала самообучения, обучения «у других», «друг у друга» и формирования креативности обучаемы практически все — и дети, и взрослые. Платить же учителям надо не за «категории» и «часы», а за качество произведенного продукта (как в Южной Корее).



Другой выход — в обсуждении вопроса и принятии решений о том, где и как готовить учителей. Укажем сразу на то, что в западных странах уже до 60% учителей приходят не из педагогических колледжей. В рекрутинге учителей особое внимание в этих странах уделяется учителям начальной школы (включая более высокую, чем у других учителей, зарплату). У нас десятки лет до окаменелости сохраняется прямо противоположный подход (при этом профессионалов, которые предостерегали от этой ошибки, если даже не глупости, в финансовых и кадровых управлениях министерств образования, труда и финансов никто не слушал), и в итоге качество нашей начальной школы соответствует, увы, уровню ее намного менее оплачиваемого кадрового состава. В Южной Корее учителей начальной школы набирают из верхних 5% выпускников. В Финляндии все новые учителя имеют университетскую степень магистра. В Южной Корее лишь двенадцати университетам разрешена подготовка учителей начальной школы, а учителей средней ступени готовят в 350 колледжах, и конкурс выпускников на одно рабочее место составляет почти 10 человек. Сингапур обеспечивает каждому учителю 100 часов переподготовки в год. В странах ЮВА (Сингапур, Гонконг) штатные «старшие учителя» следят за профессиональным ростом коллег. В Финляндии, Австралии, Новой Зеландии подготовка плана урока всегда осуществляется командой учителей (горизонтальные взаимодействия, «учись друг у друга»), что обеспечивает синергетический эффект самообучения учителя. Специально обученные учителя работают с отстающими учениками, решая в школах проблему успеваемости. Примеры создания продуманных условий отбора учителей, их переподготовки, развития культуры сетевых отношений, командных действий для максимизации взаимного обучения, креативных приращений в технологиях, достижения всеобщей успешности детей сегодня идут от стран, занимающих первые строчки по результатам ежегодных мониторингов программы PISA, проводимой в рамках ОЭСР. В России все 8 лет правления нынешней Администрации в профессиональном сообществе регулярно ставятся вопросы о педагогическом образовании, о перспективах радикальных и промежуточных кадровых улучшений в образовательной системе, и ничего не делается.

Миссия учителя — лепить образ жизни в сознании, в душе, в воображении ученика, который затем станет взрослым и благодаря личной эволюции превратится в субъект изменения мира. По данным программы PISA, то, что лепится нашим учительством, не соответствует целям, горизонтам того вектора исторического развития, который избрала Россия, — не соответствует все более принимаемой нашим обществом идее инновационного развития нашей экономики.

Еще одним **важнейшим условием формирования креативности учителя, его самостоятельного профессионального повышения является состояние корпуса школьных администраторов.** Основная их часть по-прежнему соотносится с советской

Школьный администратор для знаниевой школы



управленческой парадигмой, причем зачастую просто потому, что никто не знакомил их со спонтанно возникшими в условиях рыночной экономики образовательным маркетингом и менеджментом, с быстро расширяющимся кодексом образовательного права (о котором директора школ в большинстве своем совершенно не осведомлены), с образовательными финансами, наконец, с образовательной политикой. Но, с другой стороны, даже глубокая переподготовка именно в этом плане во многих случаях может дать не очень большой эффект. Подобная переподготовка, организованная в 2002–2003 гг. ГУ–ВШЭ для 200 школьных администраторов (при участии лучших в России специалистов по образовательному менеджменту, маркетингу, праву и финансам), дала серьезный результат только в отношении хорошо мотивированных руководителей школ. Между тем, как показывает этот опыт, таковых в корпусе из 200 человек оказалось немногим больше половины. Привычка к иерархической схеме управления, непонимание новой социальной и искомой образовательной среды, профессиональных вызовов, задач и сегодня характеризуют обычный тип школьного управленца. Между тем, **некреативный директор, не понимающий вызовы времени и не наделенный потенциалом и навыками управленца с гремучей смесью хватки сильного менеджера и харизмы лидера (а нынче в интеллектуальной сфере руководителем должен быть именно «микс» менеджер-лидер), — это директор, который не будет опорой для креативного учителя. Ясно, что сегодня, как никогда, в России трудно с учительскими кадрами. Но тогда тем более недопустимо, чтобы селекцию школьных администраторов по-прежнему определяли критерии лояльности, послушности, способности в нужный момент удачно отчитаться, умения латать дыры и «красить газоны», влиять на учителей, чтобы они влияли на родителей и чтобы те голосовали за партию, указанную губернатором, мэром, главой районной администрации.** Нужно принципиально менять смысл и, следовательно, процедуру отбора администраторов. Нужна новая концепция селекции, взращивания, обучения и переподготовки этой важнейшей фигуры в образовательной системе. Обучение в школе — это инструмент как перманентных социальных изменений, так и крупных (исторических) преобразований, если он находится в руках тех, кто творит изменения, а не воспроизводит стандарт, либо, что еще хуже, создает затухающую тенденцию движения общества и экономики (как это, между прочим, и случилось с советской школой, которая воспроизводила затухающий стандарт, но умела создать о себе трудно разрушимую иллюзию лучшей школы в мире).

Организационные условия в знаниевом обществе

Еще одним условием воплощения принципов креативности и самообучения является организационное обеспечение этого процесса, которое может включать *inter alia*:

- наличие (формирование) ведущей команды, которая при небольшом приращении будет играть роль критической массы;



- соответствующую стратегию, разработанную при личном участии всех педагогов, администраторов, персонала, а также родителей, учеников и муниципальных властей, причем эта стратегия должна быть нацелена на результат — достижения детей, а не на процесс;

- систему управления качеством (системы количественных и качественных измерений данных, аудит показателей, публичность данных);

- программы развития академического и административного персонала;

- постоянное внимание к комплексной культуре школы и ее статуса (упор на «инструктивное» поведение учителя, на повседневную рефлексию как самоподдерживаемый процесс, на самообучение детей, на повсеместное поддержание качества, на создание образа учителя и администратора как образцовых граждан и соответствие этому образу, на лояльность к стратегии, к принятым планам и решениям, на понимание особой важности общего культурного сдвига, формирующего анклав новой цивилизационно-культурной среды);

- программу как можно более регулярных сетевых и горизонтальных взаимодействий с частой сменой команд ad hoc каждым учителем;

- индивидуальное внимание к каждому члену педагогического коллектива (отмечание дней рождения, юбилеев, достижений, важных личных событий и т.д.);

- внешнюю поддержку школы (среда поддержки: власти, бизнес, СМИ);

- максимальную прозрачность деятельности школы и ее результатов.

К организационным условиям относятся также такие, которые связаны с серьезными материальными затратами, но могут накапливаться постепенно.

- ◆ Наличие рабочего места у каждого учителя, обустроенное ПК, принтером и сканером.

- ◆ Наличие специальных помещений для команд ad hoc для взрослых и детей.

- ◆ Наличие доступа к электронным информационным ресурсам университетского класса.

- ◆ Наличие оргтехники в классах (компьютерные проекторы, интерактивные доски).

- ◆ Наличие оргтехники для административной и организационной деятельности (компьютеризация финансов, службы персонала, распространения информации и т.д.).

- ◆ Наличие портала школы (так называемой homepage, «домашней страницы»), отражающего стратегию, миссию, организационные планы и программы, персоналии сотрудников с портфелем достижений, файлы на учеников с портфелями достижений и сообщениями для родителей, образцы экзаменационных заданий, тестов и контрольных задач и т.д.



Знаниевая школа и ценностное развитие личности

◆ Наличие помещений и техники для внеклассной работы и деятельности школы полного дня.

Наконец, есть еще одно, возможно, **важнейшее условие системной трансформации школы для превращения ее в полноценный институт знаниевого общества. Речь идет о ценностной составляющей образовательной системы**, которая репродуцируется, прививается, заново формируется в этой системе (если она действует успешно), либо не репродуцируется, не прививается и т.д. В первом случае общество, а вместе с ним и экономика, «обречены» на поступательное развитие и процветание. Во втором случае развитию будут угрожать цивилизационно-культурные потрясения, потери потенциала и темпа роста ради междоусобной борьбы, духовное компрадорство. Ценностные проблемы есть у любой страны, но у России, только что пережившей очередную историческую трагедию и не прошедшей через переопределение ценностной идентичности, этих проблем немерено. Мы долгое время убеждали себя, что развитие человека и человечества детерминировано, что дух историзма и исторических закономерностей сакрален. В закономерности, алгоритмику исторической динамики мы вносили логику и «логистику» рационального познания, благие идеи абстрактного прогресса, принося им в жертву личность, смысл каждой конкретной жизни. Смысл жизни личности целое столетие подменялся смыслом истории. Сегодня России дарована реинкарнация права на выбор смысла, — будет ли этот смысл истории, предначертанный, являющий собой результат развития какого-то постоянно обновляемого абстрактного смысла истории или заимствования чужого смысла (любимое занятие наших доморожденных либералов), или же это будет ПУТЬ личности, ее жизни, ПУТЬ человека как индивидуума, обладающего отдельной ценностью, единственно способного духовно участвовать в творчестве новой российской истории. Но для этого творчества человек должен ощущать, идентифицировать себя как творец, как креативная личность. Кто сконструирует эту личность, которая должна прийти на место непременно голосующей на всех выборах за КПРФ бабуся, столь же регулярно задающей агитатору вопросы типа — «А когда расстреляют Горбачева?» (расстрела Ельцина она, бедняга, не дождалась)? Не нахожу иного ответа, кроме как: «учитель и школа».

Во-первых, именно через школу проходит вся нация, причем в течение 11 лет, когда происходит сложение «частиц в целое», отдельных черт в личность. Во-вторых, в демократическом обществе ценностная система как бы трансцендентна, она не имеет своего министерства (пропаганды, моралеведения и т.д.). Она во всех странах вырастала, преобразовывалась, охранялась в недрах религии, а если уходила из этих недр, то ничего хорошего из этого не получалось (как во Франции, да и у нас тоже). Нынешнее догражданское состояние России призывает учителя к служению на ценностной ниве. И этот призыв лишь усиливается исторической задачей построения общества, в котором управление экономикой от



вертикальных форм стремительно переходит к горизонтальным вариантам, где люди не атомизированы, а взаимодействуют в сетях, в командах, в кластерных организациях, где доверие друг к другу, обучение друг у друга, взаимные поиски и озарения — уже почти норма. Может ли ценностно расколотое общество построить такую экономику? Вот почему вывод о том, что **школьное образование и его главный персонаж — Учитель — являются главным инструментом ценностного и социального преобразования общества, не имеет альтернатив. Это условие трансформации и общества, и учителя. Для его обеспечения нужны инвестиции в социальный капитал школы, в человеческий капитал нынешнего школьного педагогического корпуса.** Однако одновременно назрел и перезрел вопрос о том, что традиционной подготовки школьных педагогов недостаточно и нужно искать дополнительные источники. Необходим серьезный пересмотр содержательных, организационных и технологических основ такой подготовки. Но это отдельная большая тема.

Результаты международных мониторингов, начавшееся осознание необходимости строительства новой школы для новой России, стремящейся к созданию инновационной (знаниевой) экономики, понимание, что нет альтернативы ценностному переустройству общества через воспитание новых поколений в системе образования (прежде и больше всего — школьного), — все это требует радикальных изменений в нашем общем (и не только) образовании. Ниже перечислены главные условия таких изменений.

1. Существенное улучшение качества педагогического и административного корпусов российских школ. Речь идет о содержательном переобучении всех (подавляющего большинства) учителей, об их глубокой технологической переподготовке; о глубокой переподготовке корпуса администраторов в контексте современного менеджмента, действующего в условиях рыночной экономики, о создании в каждой школе систем качества, систем регулярных горизонтальных сетевых взаимодействий образовательных сообществ, систем обучения «друг у друга».

2. Разрешение разрушительного противоречия между объемом школьных знаний, неусвояемым и не воспринимаемым вследствие его неуклонного расширения, и возможностями отдельного ученика (а также соответствие предметной структуры и глубины знаний индивидуальному потенциалу и наклонностям учащихся). Создание дифференцированных моделей массового (базового), профильного и углубленного обучения. Выделение обязательного ядра и разных уровней обучения «не ядру».

3. Организационная перестройка учебного процесса, сочетающего как предметное обучение, так и деятельностные модели, ведущие к саморазвитию, мотивации, креативному мышлению и поведению. Сочетание урочной и модульной (с возможным введением кредитной оценки трудоемкости) форм образовательного процес-

Выводы



са, глубокий пересмотр систем оценивания, создание «сквозной» культуры независимого оценивания знаний.

4. Восстановление и радикальное усиление ценностнообразующей функции школы. Движение к стратегическим целям общества — гражданской ответственности, примату права и т.д. — через развитие соответствующих общественных и организационных процедур жизнедеятельности школьных сообществ, через формирование этих свойств у детей и учителей. Осознание всеми сообществами императивного требования изменения культуры школьного этоса как этоса, проектируемого для всего будущего общества России.

5. Создание новых институтов управления и организации школы на основе прозрачных, видимых всеми процедур и методов, с участием максимального числа членов каждого школьного сообщества. Причем число сторонников этих институтов должно расти, сначала оно составит критическую массу, а затем поддержка станет всеобщей и повсеместной.

6. Принятие таких конкретных мер по глубокому изменению нашего общего образования, которые с учетом их обязательной постепенности были бы понятны всем и цели которых разделялись бы как большинством школьных сообществ, так и обществом в целом.

7. Рассмотрение вариантов решения давно перезревшего вопроса об источниках рекрутирования хорошо подготовленных школьных педагогических кадров, о судьбе педагогического образования. Пункты 1–6 выше — о проекте, который поможет нам энергично начать переустройство нашей школы. Но с кем продолжить его через 10–15 лет?

У нас наконец есть национальный консенсус хотя бы по вопросу о своевременности и успешности национального проекта «Образование». Это проект показал, что образовательная система в целом сохранила потенциал для глубоких изменений и адаптаций. Хотя возникшая в результате его масса инновационно заточенных педагогов и администраторов, вероятно, не может считаться критической для трехмиллионного школьного сообщества учителей и директоров, этот проект стал триггерным механизмом, стартером для запуска абсолютно необходимого нового двигателя — проекта, который обеспечил бы инвестиции в совокупный социальный капитал средней школы и в каждого члена образовательной системы России. Без обновленного (глубоко и бережно) учителя и директора мы обречем себя на трагедию.