



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

ШКОЛА ДЕСЯТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

Центр довузовских программ, проектов и организации приема
в бакалавриат и магистратуру Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики — Санкт-Петербург»

Школа десять лет спустя



Санкт-Петербург
2020

УДК 373.5

ББК 74.2

Ш67

Школа десять лет спустя: сборник статей. [Текст] / Сост.: О. Е. Лебедев; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2020. — 96 с.

В сборник вошли статьи, в которых высказываются предположения об изменениях в системе общего образования в течение ближайших десяти лет. Это изменения в отношениях участников образовательного процесса, его содержания и организации, способах управления. Рассматриваются две группы факторов предполагаемых изменений: процессы, происходящие вне системы образования, и в самой системе образования.

УДК 373.5

ББК 74.2

© Оформление. НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2020

Содержание

	Стр.
Предисловие от составителя сборника.....	4
А. Н. Шевелев. Образовательная политика: о понимании и значении политического фактора в развитии образования (историко- педагогический аспект)	6
Д. Д. Рубашкин. Четыре разных взгляда на цифровую трансформацию школы	43
С. А. Писарева. Изменение взаимодействия педагога и учащихся в условиях смешанного обучения.....	62
О. Е. Лебедев. Отношения в системе образования: проблемы управления.....	70

Предисловие от составителя сборника

Этот сборник составляют статьи, содержащие экспертные суждения относительно факторов, влияющих на трансформационные процессы в системе школьного образования. Предметом анализа стали внесистемные и внутрисистемные факторы. К первым относятся изменения, происходящие в обществе, в том числе в экономике, технологиях, политической жизни. Ко вторым — изменения в самой системе образования, в составе участников образовательного процесса и их отношениях. Смысл такого анализа заключается в ответе на вопрос о том, какие проблемы управления образовательным процессом выйдут на первый план в ближайшее десятилетие.

«Десять лет спустя» после первых попыток осуществить изменения в образовательном процессе в условиях пандемии могут дать разный облик общеобразовательной школы. Вполне возможно, что к 2030 г. сформируется сеть школ, образовательные системы которых будут иметь существенные отличия. Уже сейчас представления о перспективных направлениях развития системы школьного образования находят отражение в ключевых словах — «цифровизация», «смешанное обучение», «расшколавание школьного образования», «персонализация образования», «новая грамотность».

Наряду с ориентациями на модернизацию образовательного процесса в профессиональной среде существует мнение о том, что необходимые изменения в образовательном процессе заключаются в ужесточении регламентации деятельности учащихся, родителей и учителей, усилении контроля за выполнением всех учебных заданий, в ориентации на количественные показатели качества образовательного процесса. Данная позиция может быть обусловлена конкретными условиями, в которых функционирует школа.

Деятельность школы определяется тремя ценностными ориентирами, которые не всегда совпадают. Школа как институт, реализующий право детей на образование, должна ориентироваться на педагогические ценности, строить свою образовательную программу, исходя из интересов развития тех детей, которые учатся в данной школе. Вместе с тем школа должна ориентироваться на требования государственных структур, в том числе и далеко не всегда зафиксированные в нормативных документах. Государственные требования, естественно, отражают объективные потребности общественного

развития, но все же не всегда и не все. Это относится и к проблемам воспитания молодого поколения. Наконец, школа, как и любая организация, имеет и свои собственные интересы. Они могут быть связаны с реализацией профессиональных возможностей педагогического коллектива, решением задач ресурсного обеспечения, поддержанием репутации школы.

Управленческие решения неизбежно носят компромиссный характер. Вопрос в том, какой из ценностных ориентиров рассматривается как приоритетный. Компромисс при принятии стратегических управленческих решений связан с еще одним обстоятельством — образовательный процесс носит непрерывный характер. Ученики, которые закончат среднюю школу в ближайшее десятилетие, уже учатся в школе, они уже включены в действующую модель образовательного процесса. Перейти к принципиально иной модели невозможно — необходимо разрабатывать «переходные модели», определять постепенные поэтапные изменения в содержании образовательного процесса и в его организации.

Управленческие решения, которые принимаются на уровне образовательной организации, зависят от решений, принимаемых на региональном или федеральном уровне, но в известной мере они отличаются большей свободой. Эффективность конкретных управленческих решений в значительной мере определяется тем, в какой мере они учитывают трансформационные процессы, происходящие в системе образования на макроуровне. Авторы статей, включенных в сборник, попытались проанализировать внесистемные и внутрисистемные факторы, которые будут влиять на трансформационные процессы в сфере школьного образования в предстоящее десятилетие.

О. Е. Лебедев

Александр Николаевич Шевелев

д. п. н., профессор,
заведующий кафедрой педагогики
и андрагогики СПб АППО

**Образовательная политика:
о понимании и значении политического фактора
в развитии образования (историко-педагогический аспект)**

Только педагог-историк может уяснить влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно <...>, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов.

К. Д. Ушинский

В России необходимо проводить реформы быстро и спешно, иначе они большей частью не удаются и затормаживаются.

С. Ю. Витте

Отечественная образовательная политика, которую чаще всего воспринимают как деятельность государства в образовании, насчитывает сегодня более трех веков своей истории. Она то активизируется, и тогда общественное мнение присваивает ей статус образовательной реформы, то стагнирует до необходимости введения промежуточных терминов, обозначающих ее состояние (модернизация, оптимизация). Образовательная политика формируется под влиянием многих факторов, которые осознаются и изучаются уже впоследствии историками. Насколько политика определяет текущее состояние и потенциал развития образования — предмет данной статьи.

1. Образовательные реформы как высшее проявление образовательной политики

История образовательной политики и реакции на нее социума составляет особую предметную область истории педагогики и образования — социально-политическую историю образования (наряду с другими ее областями — историей образовательной практики, педагогической мысли, историей детства и молодежи, историей учительства). Исходный тезис о примате внешних (политических) воздействий в развитии социальных систем (в том числе, системы образования) был выдвинут еще в начале 1990-х годов [1]. Справедливость этого тезиса на уровне ощущения подтвердит сегодня любой учитель или директор школы.

Иной формулировкой этого тезиса является вопрос о значении и роли государства в развитии образования России. За последние 30 лет появилось достаточно много общеисторических и историко-педагогических исследований, в которых делались попытки методологического осмысления образовательной политики, прежде всего такой ее формы, как образовательное реформирование [2]. Все они базировались на современных работах по философии истории, политологии, исторической социологии, которые неустанно подчеркивают, что главной особенностью российского исторического процесса было доминирование государственности, а историко-политическое развитие России есть явление уникальное [3].

Другой особенностью отечественной истории была недостаточная в сравнении с европейскими странами развитость общественной инициативы. Уровень образования российского социума, исторически возрастая, потенциально увеличивает число людей, сознательно участвующих в политической жизни, способных взять на себя исполнение ряда государственных функций на местном (самоуправление) и центральном (парламентаризм) уровнях, что служит базой для формирования гражданского общества. В России темп развития этой группы был замедлен, а практическое участие общества в строительстве системы образования прослеживается только со второй половины XIX века [4].

Россия как «догоняющая цивилизация» с необходимостью периодических модернизационных рывков, осуществляемых по инициативе государства, непрерывное воспроизводство государственного авторитаризма и бюрократии стали общим местом для

либеральной историографической традиции (вплоть до исторических работ Б. Акунина). Вопрос об исторической неизбежности и невозможности преодоления такого развития возникает в гуманитарной научной среде с пугающим постоянством. В этом замкнутом круге возникает спасительная мысль о недостаточности интерпретации отношений государства и общества в российской образовательной истории только как однозначно антагонистических, с одной стороны, и необходимости системного исторического анализа их взаимодействия, с другой.

По разным подсчетам авторитетных исследователей, в истории отечественного образования происходило от 8 до 11 реформ. Некоторые остались только попытками, почти не выйдя из стадии проекта, другие определили судьбы российского образования на десятилетия.

Определений реформ существует достаточно много: «Социальная реформа (от лат. — преобразовывать) — это изменение какой-либо существенной стороны жизни общества при сохранении основ его экономического и государственного строя [5]. «Реформа — направленное, радикальное, фронтальное, всеохватывающее переустройство (или планируемая модель такового), предполагающее изменение порядка сущностного функционирования социальной структуры, обретение ею принципиально нового фазового состояния. Инновация — рядовое, однократное улучшение, связанное с повышением адаптационных возможностей социального организма, отличного от реформы масштабностью, системностью, объемностью, глубиной и основательностью. Реформационная деятельность выступает одной из разновидностей инновационной. Всякая реформа является инновацией, но не всякая инновация — реформой» [6].

Интерпретируя мысли Э. Д. Днепровца, главного специалиста по истории российских реформ образования, источниками любой образовательной реформы являются педагогическая мысль (мировая и отечественная), передовая педагогическая практика, идеологическая ситуация в стране. Поэтому образовательные реформы всегда реализуют как социально-политические, так и собственно образовательные задачи. Он подразделяет образовательные реформы на собственно реформы и контрреформы.

Э. Д. Днепровым выделяются три урока образовательных реформ в России:

- реформы образования идут в комплексе с другими, на пике общественного подъема (первоначальная критика школы как гнезда пороков системы сменяется «вторичностью» реформы образования после главных реформ);
- эффективность реформы зависит от ее идейной базы, от глубины преобразований, от способности инициаторов реформы идти до конца, от их общественной защищенности;
- успешность контрреформ в образовании по сравнению с другими сферами снижена, что объясняется консерватизмом школы и ее пролонгированностью в будущее, поэтому ее меньшей общественной защищенностью и заинтересованностью в результатах ее деятельности.

Э. Д. Днепров выделяет четыре школьных реформы в России: 1804, 1864, 1918, 1988 и столько же контрреформ — 1828, 1871, 1934, 1993. Из числа реформ им были исключены реформы Петра и Екатерины, а также несостоявшаяся реформа 1915 года. М. В. Богуславский впервые (1993) заговорил о педагогической общности образовательной истории России первой трети XX века, объединив в один период историю предреволюционной и ранней советской школы 1920-х годов. А. Н. Поздняков (2005) и Р. В. Валеев (1997) объединяют весь период конца XIX — XX веков как общий и рассматривают внутри его реформы образования лишь как промежуточные вехи. Налицо тенденция попытаться создать концептуальную схему российской образовательной истории на макроуровне ее рассмотрения, где реформы выступают маяками, позволяющими фокусировать вокруг себя длительные изменения в образовании.

Попробуем пойти по этому пути, отказавшись от достаточно условного фрагментирования образовательных реформ и даже от используемого Э. Д. Днепровым приема реформирования и контрреформирования (в целом достаточно продуктивного, показывающего, что за реформой, как правило, наступает период ее приспособления к существующей системе образования). В представлении автора статьи можно тогда говорить о всего лишь трех макрореформах в нашей истории образования.

Первая охватывает период в 150 лет и связана с известными образовательными реформами Петра I, Екатерины II, Александра I и Николая I. В ходе их реализации в стране появились профессиональные школы, кадетские корпуса, женские институты, учреждения социального призрения детей, университеты, лицейское и гимназическое

образование. Задача создания достаточно массовой системы народного начального образования решена не была, несмотря на неоднократно предпринимаемые попытки. Основным итогом этой макрореформы заключался в создании элитного (социально и педагогически) образования, представлявшего «верхушку айсберга» системы, лишенную базового основания, что стало предпосылкой для дальнейшей российской образовательной политики, начинающейся с «демонстрации единичного образца» и ориентирующейся на зарубежные педагогические аналоги. Эта макрореформа была проведена благодаря усилиям российской государственности и без практического участия (только идейного) общества как самостоятельного субъекта школьного строительства.

Вторая образовательная макрореформа была начата в 1864 году. Она позволила начать и почти довести до логического завершения строительство основ системы начального народного образования, сформировать множество видов средней школы, построить достаточно массовые подсистемы профессионального (в том числе и педагогического), женского, частного школьного образования. Внутри выстроенной системы дореволюционной школы существовало множество нерешенных противоречий, которые стали отправной точкой для школы советской. Но идейные принципы и практические образцы для дальнейшего школьного строительства были заложены в предреволюционные 50 лет (1856–1917): массовости (всеобуча, сперва начального, затем среднего), доступности, всесловности. Этот рывок оказался возможным только благодаря взаимодействию в образовании государства и общества.

Не отрицая сделанного в советской школе, можно сказать, что идейные основы и педагогическая суть второй образовательной макрореформы были заложены до революции и были бы практически осуществлены в те же сроки и с меньшими потерями при любом политическом режиме в силу их насущной необходимости. Спорить с советской историографией, настаивавшей, что только в СССР эти задачи могли быть решены, так же бессмысленно, как и гадать, смогла ли предреволюционная Россия выйти на те же планируемые к 1920–30-м годам достижения. Это вопрос идеологических предпочтений. И вопрос цены (историческая цена Гражданской войны, репрессий, потери политической свободы в последующие десятилетия). Идущие же из предреволюционного прошлого попытки поменять «знаниевую парадигму» российской школы, построить принципиально иную педагогическую школу, предпринятые в 1920-х и 1950-х годах,

окончились безрезультатно. Их следует воспринимать лишь как попытки модернизационного образовательного рывка, опередившего свое время. Советская эпоха добавила свой педагогический колорит в виде тотальной унификации дореволюционного школьного разнообразия (о необходимости ликвидации которого говорили уже до революции, ведь невозможно же было жить с пятью видами начальной школы, со средними школами — мужскими и женскими, частными, общественными и государственными, реальными, коммерческими и классическими, закрытыми и открытыми) и политической идеологии, нацеленной поглотить воспитание. Все это было сделано в СССР государством при поддержке населения, получившего мощные социальные лифты, но без участия общественной инициативы.

Кризисные симптомы сложившейся в СССР системы образования начали проявляться уже в ходе реформирования 1958 года, затем были сделаны попытки «косметических реформ» в 1965 и 1984 году. И только к 1988 году насущная необходимость образовательного и педагогического реформирования совпала со сменой политических доминант и привела к попытке осуществления третьей макрореформы в истории отечественной школы, которая продолжается уже 30 лет.

Таким образом, образовательной макрореформой надо считать не отдельные изменения в подсистемах образования, а совокупность качественных педагогических изменений всей системы на протяжении длительного периода истории. Это процесс исторического перехода от одной педагогической парадигмы к другой. Например, переход от церковной древнерусской школы к светской государственной школе занял не менее 200 лет, то есть попытки образовательного реформирования делались уже в XVI–XVII веках, а массовой система отечественного образования стала только к началу XX века. Нынешний переход, учитывая ускорение общественного развития, также может быть длительным процессом, а не одномоментной (в несколько лет) макрореформой. Внутри нее могут происходить отдельные реформаторские и контрреформаторские всплески, обусловленные не только созданием новой, но и модернизацией старой школы. Поэтому между макрореформами всегда возникает переходный период, когда предыдущая педагогическая парадигма сосуществует с новой. В любом случае, речь идет не только об образовательных реформах как результате деятельности государства

(лиц и институтов), но и как об объективном историческом процессе, сопровождающемся внешне бесконечной чередой трудно связываемых в единую логику политических действий в образовании. Итак, макрореформа содержательно наполнена образовательной политикой и представляет ее динамическую ипостась (образовательная политика во времени и пространстве).

2. Терминологический контент образовательной политики

Образовательная политика как категория объединяет целый ряд других категорий, которые нуждаются в объяснении их понимания в статье и взаимосвязи их с категорией образовательной политики.

Государство представляет собой центральный институт власти в обществе (социуме) и осуществление этой властью политики. За этим простым пониманием стоит достаточно сложная политологическая категория. Согласно концепции А. С. Ахиезера (1993) государство постоянно выступает в двух ипостасях — как **государство-медиатор** и **государство-надсистема**.

Как медиатор, государство действует в интересах всего социума (непрерывно этот тезис декларируя), стремясь эффективно ответить на внешние вызовы (природные условия, геополитическая обстановка, экономическая ситуация и т. д.) и согласовать внутренние противоречия в интересах всех социальных групп. Как надсистема, государство (а это особая социальная группа чиновничества) всегда стремится к собственной стабильности, то есть к сохранению в своих руках власти, к сохранению существующего политического устройства. За государством стоят социальные группы, которые выдвигают в бюрократию своих представителей и пытаются монополизировать власть (именно на этом базировалось ленинское понимание государства, которое мы все учили в школе). Иначе говоря, государство всегда стремится к самосохранению, что достигается как самосохранение социума и как самосохранение государства как себя самого.

Политика же представляет разноуровневое явление: особый вид социальной деятельности, задуманный проект и его практическую реализацию разными методами, механизмы государственного управления в режимах текущего функционирования и стратегического развития. Политика есть организационная и регулятивно-контрольная сфера деятельности, направленная на благосостояние общества, концентрированное

выражение государством своего понимания общественного блага и путей его достижения, осуществляемая посредством власти и бюрократии. **Бюрократия** — относительно социально-отчужденная группа, стоящая над обществом, осуществляющая управление социумом с помощью аппарата власти и обладающая специфическими функциями и привилегиями.

Образовательная политика является одной из сфер (подсистем) общей государственной политики. Она представляет совокупность идеологических, законодательных, административных и педагогических акций (мероприятий), которые проводятся государством, классами, политическими партиями и соответствующими социальными институтами для достижения определенных социально-экономических, политических, культурных и педагогических целей. Таким образом, образовательная политика не является единоличной прерогативой государства, она вырабатывается в соглашении государства и других, представляющих интересы социума, институтов. В России исторически образовательная политика начала восприниматься только как государственная.

Что же является объектом образовательной политики в самом широком ее смысле? Она пытается изменить целый ряд категорий, с помощью которых мы обозначаем систему состояний отечественного образования. Во-первых, это **российская педагогическая культура**, понимаемая как достигнутый социумом на определенном историческом этапе уровень развития педагогической теории и практики. Педагогическая культура страны формируется под влиянием **образовательных традиций**, которые, в свою очередь, представляют сформировавшиеся исторически долговременные тенденции, свойственные национальной системе образования и достигшие уровня стереотипов в общественном сознании. Таких базовых образовательных традиций, присущих российской школе и сформировавшихся за триста лет, можно выделить четыре:

- гипертрофированная роль российского государства, определяющего основные доминанты системы образования (педагогическую мысль, образовательную практику, состояние педагогического сообщества);
- знаниевый, академический и ориентированный на научный позитивизм характер содержания школьного образования;

- примат воспитания, осуществляемого, как правило, под влиянием определенной государственной идеологии и направленного на массовое формирование у молодежи заданного государством социально-желательного набора качеств личности;
- гипертрофированная роль школьного учителя, который выступает проводником государственной образовательной политики (человеком государства) и рассматривается как «универсальный педагогический энциклопедист», способный осуществлять самую разную деятельность в образовании (обучающую, воспитательную, методическую, психологическую).

Изменить эти стереотипы крайне трудно, не учитывать их бессмысленно. Попытки проводить образовательное реформирование в противоречии с образовательными традициями приводит к мощному противодействию педагогического сообщества и социума в целом. Именно поэтому, макрореформирование предполагает столь длительные периоды своего осуществления. Таким образом, отечественная педагогическая культура как совокупность базовых образовательных традиций есть то наследие прошлого, которое никуда не исчезает и продолжает влиять на другую категорию, которую обозначим как **«современная ситуация образования»**.

Данная категория представляет совокупность условий, состояний, ограничений и факторов, обуславливающих ход педагогических процессов, развитие образовательных и педагогических систем в современном историческом пространстве и времени. Наиболее частым синонимом для этой категории выступает **«система образования»**, представляющая целостную упорядоченную систему педагогических институтов и организацию управления ими, а также возникающие между ними отношения. Но речь идет только о сегодняшней системе образования, в то время как для историка важно не отождествлять ее с системой образования исторической (например, современная российская школа и советская школа). Поэтому, применение категории «современная ситуация образования» позволяет это различие фиксировать.

Российская педагогическая культура («прошлое образования») и современная ситуация образования (система образования, «настоящее образования») составляют вместе **российский историко-образовательный процесс**, понимаемый как последовательное историческое изменение российской педагогической культуры. **Субъектами**

российского историко-образовательного процесса выступают **государство, общество** (социум как совокупность социальных групп и их отношений), **педагогическое сообщество, педагогическая мысль** (теория в виде комплекса идей и их носителей, научно-педагогических организаций, научных школ и направлений), **субкультура учащихся** (часть молодежи, относительно самостоятельная ко взрослым, существующая по собственным стереотипам и реагирующая на созданную взрослыми школу), **родители (семья)**. Эти субъекты действовали неизменно, хотя и более или менее активно, на протяжении всех трехсот лет существования отечественной светской школы и определяли ситуацию в образовании в каждый исторический период ее развития.

Педагогическое сообщество рассматривается как часть социума, принимающая прямое (педагоги, администрация школ) или опосредованное (центральный аппарат управления образованием, общественные деятели) участие в педагогической жизни и заинтересованная в тех или иных ее результатах.

Мы часто неоправданно отождествляем используемые нами категории, называя **государством** страну и ее народ, а не только аппарат управления и проводимую им политику. Политику мы часто делаем прерогативой исключительно государства, забывая, что это только отечественная специфика, и что на проводимую государством политику всегда существует реакция общества (социума), которую также необходимо включать в сферу политики, в том числе и образовательной политики.

Аналогичные метаморфозы происходят и с категорией «общество». Под категорией **«общество»** как субъекта отечественного историко-образовательного процесса, следует понимать не всю совокупность социальных групп населения и их различных отношений (экономических, социальных, политических, культурных) (это более широкая категория — **«социум»**), а лишь ограниченную часть социума, характеризующую наличием образованности повышенного уровня и осознанной общественной активностью, независимо от политических ориентаций представителей этой группы, Эта часть социума в дореволюционной России, например, определялась как «образованное общество».

По мере исторического развития социума с его стороны возрастают требования к повышению эффективности государственной реализации стоящих перед ним целей.

Развитие этой эффективности связывается уже не только с изменением государственных форм, но и в самостоятельном достижении социумом своих целей через общественные движения. **Общественные движения** представляют собой организованное, с осознаваемыми целями и структурированные политические проявления в форме организаций, ассоциаций [68, т. 1, с. 158]. Примером такого общественного движения выступает общественно-педагогическое движение. **Общественно-педагогическое движение** — двухаспектная часть общественного движения, выражение любой общественной активности по вопросам образования, активность в вопросах образования ограниченной части российского социума, действенное (теоретическое и практическое) отношение общества к существующей системе образования, выражаемое в разнообразных формах (педагогическая журналистика, деятельность в образовании органов местного самоуправления, педагогические организации, отношение к образованию со стороны различных общественно-политических течений, научно-педагогическая мысль, альтернативная официальной педагогике, представленная в сочинениях педагогов-классиков этой эпохи).

В целом, образовательная политика и общественно-педагогическое движение являются составляющими одного процесса — целостной образовательной политики как сферы политической жизни социума, которая определяет развитие системы образования в конкретную историческую эпоху, то есть формирует отечественный историко-образовательный процесс, трансформирует педагогическую культуру страны, изменяет современную ситуацию в образовании на уровне педагогического бытия (практики образования во всех ее проявлениях) и педагогического сознания (часть общественного сознания социума).

Образовательная политика служит средством воздействия через систему образования на социум в политических целях (государство-надсистема) и в интересах социума (государство-медиатор). Общественно-педагогическое движение выступает как форма реагирования социума на образовательную политику государства. Субъектом его было во второй половине XIX века российское образованное общество. Субъекты политики (самодержавие, центральная и местная бюрократия, администрация учебных заведений) одновременно являлись и членами образованного общества России, поэтому не реагировать на отношение социума к проводимой ими политике они не могли. Таким

образом, и бюрократия выступает как часть общества (жить в обществе и быть свободным от него нельзя), с течением исторического времени все более реагирует на общественные настроения, становясь зависимой от них. К примеру, кардинально отличаются реакции органов управления образованием на родительскую критику школы сегодня и в советский период.

Как формируется образовательная политика, от каких факторов зависит, какой она будет? За этот процесс отвечает целая система объективных, субъективных факторов и условий, которые далее предлагается рассмотреть на примере образовательной политики России второй половины XIX века. Роль объективных факторов могут играть стихийные бедствия, влияющие на экономику, эпидемии, экономические кризисы, социальная активность вплоть до революций, международная обстановка, войны, духовные кризисы общества. Субъективные факторы определяются характером верховной власти (личностью главы государства, его окружением, формальными и неформальными принципами политического влияния), расстановкой политических группировок и стоящих за ними политических сил, финансовыми, кадровыми, идеологическими и научными условиями (возможностями) при формировании образовательной политики государства.

Аналогично можно рассматривать и другую сторону образовательной политики — общественно-педагогическое движение. Реакции социума на инициируемую государством политику в сфере образования и самостоятельно выдвигаемые общественной инициативой образовательные проекты зависят как от объективных, так и от субъективных условий. К объективным условиям относимы общая обстановка, которая складывается в каждый исторический момент во взаимодействии государства и общества, ее «температура», определяющая их готовность сотрудничать. Не секрет, что периоды либерализации (оттепель) со стороны государства циклически сменяются периодами более жесткого контроля над обществом. Аналогично, степень критичности общественного восприятия действий государства также сменяема и поддается измерению. К объективным факторам можно отнести наличие или отсутствие у общественно-педагогического движения исторического опыта деятельности в образовании, постепенно трансформируемого в традицию. Третьим объективным фактором выступает единство или раскол общественно-педагогического движения по направлениям и группировкам,

что позволяет или не позволяет формировать сильную или слабую реакцию общества на проводимую государством образовательную политику.

Субъективные условия связаны с наличием у общественно-педагогического движения авторитетных лидеров, причем не только личностей, но и общественно-педагогических организаций, играющих лидирующую и объединяющую и организующую роль, придающих общественно-педагогическому движению многоплановый и масштабный характер. Вторым важным моментом является вопрос, готова ли общественность квалифицированно и профессионально разбираться в педагогических вопросах образовательной политики, недовольство которой может иметься, но взаимодействие с государством будет постоянно блокироваться недостаточным профессионализмом общественности. Здесь для общественно-педагогического движения очень важны два момента: наличие практической площадки, где могут быть воплощены в жизнь, апробированы те педагогические проекты, которые общественность, как правило, активно разрабатывает на уровне педагогической теории. Оптимальным вариантом выступает ситуация, когда государство само предоставляет общественности особую образовательную нишу, где общественно-педагогическое движение может проявить себя. Что же касается опережающего для общественно-педагогического движения развития педагогической теории относительно педагогической практики, то это определяется именно отсутствием такой ниши.

Третьим субъективным условием являются возможности для коммуникации внутри общественно-педагогического движения, что также обеспечивает его «внутреннюю прочность». Обмен опытом деятельности, выработка совместной позиции, быстрота реагирования на меняющиеся политические реалии и действия государства — все это определяется субъективной, конкретной ситуацией в каждый период развития общественно-педагогического движения.

Наконец, четвертым субъективным условием выступает степень политизации (радикализации) общественно-педагогического движения, что ограничивает его возможности во взаимодействии с государством при формировании образовательной политики. Диапазон деятельности государства по отношению к общественно-педагогическому движению простирается от успешного сотрудничества до прямой конфронтации. Со стороны государства общей целью было включение общественно-педагогического

движения в приемлемые для правительства рамки, со стороны общественно-педагогического движения — выход за пределы государственного регулирования и обретение самостоятельности. И высокая политизация общественности, конечно, не способствует государственно-общественному диалогу.

Исторический опыт развития российской школы показывает три варианта такого взаимодействия.

1) Государство доминирует в образовании полностью, общественно-педагогическое движение, не является существенным фактором при формировании образовательной политики, вырабатывает только отдельные педагогические альтернативы, успешность реализации которых определяется случайностью (советский период).

2) Временное ситуативное взаимодействие государства и общества в образовании, более похожее на параллелизм. Общественная активность в педагогике уходит в область педагогических альтернатив, откуда государство черпает идеи и образцы педагогических практик, которые ставятся органами управления в упрек массовой государственной школе (работать надо вот так), которой те же органы работать так не позволяют (современная школа).

3) Российская государственность все более взаимодействовала с обществом при формировании образовательной политики, но темпы развития этого процесса оказались недостаточными, что способствовало радикализации общественно-педагогического движения в дальнейшем и его конфронтации с государством к началу XX века (предреволюционные 50 лет). Именно состояние взаимодействия государственной образовательной политики и общественно-педагогического движения 60–80-х годов XIX века представляет исторический пример зарождения и развития результативных форм его, что необычайно актуально для совершенствования системы образования в современной демократической России.

3. Взаимодействие государства и общества в образовании во второй половине XIX века

Предлагаемый вниманию читателей пример одного из периодов российской образовательной истории представляется автору статьи самым плодотворным с точки зре-

ния именно оптимальных вариантов взаимодействия государства и общества в образовании, при формировании образовательной политики. По сравнению со второй четвертью XIX века, когда инициативы общества в образовании еще были минимальны, а жесткость государственного контроля любых общественных инициатив максимальной, эпоха великих реформ Александра II как раз и позволила раскрыть весь потенциал государственно-общественного взаимодействия в сфере школьного образования. Готовность общества к этой деятельности была связана как раз с предыдущим историческим периодом николаевской России, когда нельзя было не только действовать, но и относительно свободно мыслить. Крах политического режима Николая I привел к резкому падению авторитета государства в глазах социума, растерянности государства и дал простор для проявления общественных инициатив. Аналогичную ситуацию Россия могла наблюдать и на рубеже 1980–90-х годов.

Вместе с тем, более поздний период конца XIX — начала XX веков, хотя и был исторически подготовлен в предыдущий период, но принципиально от него отличается. За вторую половину XIX века отечественное общественно-педагогическое движение научилось работать в образовании, осознало свою роль и достижения в этой сфере, ограниченность возможностей государственного аппарата по развитию образования и остроту общенациональных задач, стоящих перед страной в образовательной области, осознало важность и необходимость объединения своих усилий в построении образования, чему государство по-прежнему препятствовало и что не могло не подталкивать общественно-педагогическое движение России в политической радикализации. Остановить процессы общей политизации общественно-педагогического движения и его политической дифференциации не смогла уже ни конституционная реформа 1905 года, ни трансформации 1917 года.

Таким образом, во второй половине XIX века был упущен исторически важный момент, когда построение такого эффективного взаимодействия в образовании государства и общества России было возможно. Это был единственный в нашей новой истории столь благоприятный период. Далее процесс приобретает необратимый характер и перемещается в плоскость смены политического режима или мощной обратной политической реакции в виде последующего советского консервирования государственного авторитаризма в крайних его формах.

Итак, взаимодействие государства и общества в формировании образовательной политики существует всегда, но формы такого взаимодействия могли быть различными, как и учет государством реакции общественно-педагогического движения на свою политику. Каковы же эти варианты?

1. Российская государственность, в случае общей критической настроенности общественно-педагогического движения, могла либо игнорировать такое отношение со стороны общества, либо пытаться властно-репрессивными средствами подавить недовольство. В этом случае, взаимодействие государства и общества при формировании политики можно охарактеризовать как конфронтацию.

2. В зависимости от конкретной исторической ситуации государство могло, декларативно или реально, но положительно реагировать на общественно-педагогическое движение, если критические по отношению к государству проявления последнего не превышали допустимого и не подрывали авторитета власти. Это могла быть уступка общественному мнению или возможность частично снять нарастание общественного недовольства декларированием пользы государственно-общественного партнерства в интересах образования. Но это могло быть и реальное сотрудничество, проходившее с использованием государством интеллектуального потенциала общества, с его привлечением к разработке образовательных проектов, с передачей обществу части педагогических полномочий, с постепенным привыканием бюрократии к участию общества в деле образования.

3. Возможен и еще один вариант: государственность по собственной воле уступает часть своих полномочий в системе образования обществу, организованным формам общественной инициативы, поощряет всяческие проявления ее в школьном деле, оставляя за собой только те сферы этой системы, которые еще не охвачены общественной деятельностью. Такой вариант реален в отечественной ситуации только в случае острой необходимости развития какой-либо отрасли системы образования для страны и невозможности решить этот вопрос государственными средствами.

Существование всех перечисленных вариантов зависело от исторической ситуации эпохи и менялось в разные периоды. Многое зависело не только от государства, но и от наличия в российском образованном обществе групп, готовых сознательно пойти

на такое сотрудничество, искать взаимные пути налаженного плодотворного взаимодействия, не ожидающих немедленной отдачи, но понимающих многочисленность трудностей и малую вероятность положительного результата.

Состояние взаимодействия во второй половине XIX века целей образовательной политики государства и общественно-педагогического движения можно определить как конфронтацию. Российская государственность проводила в образовании ограничительную политику, что позволяло власти рассчитывать на сохранение сословной структуры социума, на полный контроль всех отраслей образования, на подготовку через нее высокопрофессиональной и политически индифферентной интеллигенции, на периодическую возобновляемую модернизацию страны, позволяющую не отставать от европейских государств.

Целеполагание общественно-педагогического движения было иным: расширить систему образования, компенсировать общественной деятельностью в ней то, что не сделало государство, активизировав последнее на более эффективное выполнение управленческо-политических функций в образовании. В задачи движения входили всеобщность начального образования, построение его на всесословных демократических основаниях, развитие образования как общественной сферы, стремление посредством развития образования ускорить модернизацию страны.

Взаимодействовавшими субъектами государственной образовательной политики и общественно-педагогического движения выступали со стороны государства самодержавие, высшие органы государственной власти, ведомства, как заинтересованные в реализации определенной политики, так и традиционно определявшие внутривластные приоритеты страны (МВД, Министерство финансов), Министерство народного просвещения, его центральные и местные структуры управления системы образования вплоть до администрации учебных заведений. Со стороны общественности — педагогическое сообщество страны в целом, которое подразделялось на земские и городские комиссии по образованию, представлявшие органы сельского и городского самоуправления, научно-педагогические, просветительские и общественно-педагогические организации, педагогическую журналистику, выполнявшую роль главного коммуникационного средства и деятелей общественно-педагогического движения, выполнявших функции его лидеров и вдохновителей, интеграторов идей.

Конфронтацию как наиболее представленный вариант взаимодействия государства и общества в тот период можно проследить не только на примере противоречия целей образовательной политики государства и общественно-педагогического движения, но и в основных направлениях содержания их деятельности. Для государства тогда был характерен поиск оптимальной модели управления системой образования, не выходящей за пределы бюрократической парадигмы и позволяющей сохранять полный контроль над всеми отраслями образования.

Для общества же было важно найти возможности участия в управлении образованием. Государство ограничивало распространение начальной народной школы, общество инициировало ее расширение. Государство всячески поддерживало доминирование классицизма в обучении и охранительства в воспитании для средней школы, общество выступало за равенство ее типов, бессловность, реальный характер обучения в этой отрасли системы образования. Образовательная политика воспроизводила на протяжении второй половины XIX века тип казенного педагога, характерными чертами которого были методическая грамотность, основанная на практическом опыте, знания предмета преподавания, охранительная идеология. Ему противостоял вырабатываемый общественно-педагогическим движением тип общественного (народного) педагога, которому были присущи научно-педагогические знания, исследовательский характер практической деятельности, черты общественного деятеля, преобразующего не только воспитанников, но и социальную околошкольную среду.

Среди обязательных условий, без которых была невозможна реализация образовательной политики, всегда были финансовое, юридическое, кадровое и научное ее обеспечение, интерес, волнообразно проявляемый руководством страны к системе образования и образовательной политике как инструментам реализации своих политических целей. В свою очередь, общественно-педагогическое движение не могло состояться без его финансирования через благотворительность, членские взносы и коммерческую деятельность, без инициативных лидеров, способных организовать работу, без моральной поддержки общественного мнения страны, проявлявшего периодически усиливавшийся интерес к педагогическим и школьным вопросам. Но главным, с точки зрения рассматриваемой темы, были аналогичные условия осуществления политики и движения.

Гораздо меньше конфронтация государства и общества проявлялась в области используемых ими средств и методов реализации своих образовательных проектов. Например, успех общественных обращений к государственным структурам по вопросам образования зависел от гибкой тактики ходатаев, тона просьбы, формулировок, настойчивости повторных ходатайств, степени их конкретизации. Со стороны государства не существовало однозначно отрицательного отношения к этой форме общественного участия в образовании, была заметна постепенная тенденция к увеличению сотрудничества, при отказе начинали предлагаться компромиссные варианты решения проблемы. Да, со стороны государства существовала тенденция к сужению поля общественной образовательной деятельности юридическими методами — ограничительными правилами, затягиванием их принятия, унификацией уставных документов общественно-педагогических структур. Но эту тенденцию можно рассматривать не только как ограничительную политику, но и как стремление подчинить образовательную деятельность общества государственному контролю, допустить его только в устанавливаемых государством рамках. Это закономерно вызывало стремление общества расширить свою компетенцию, если не юридически, то фактически, в обход государственных ограничений, путем создания филиалов общественно-педагогических организаций или участия в иных, формально более свободных организациях.

В случае конфронтации с одними государственными ведомствами, общественно-педагогическое движение использовало неоднократно подтверждавший свою эффективность прием ухода общественно-педагогической структуры (организации, журнала, деятеля) под покровительство более лояльного к общественному участию в образовании ведомства (Военного, Морского, Промышленности и торговли, Ведомства Императрицы Марии). Конфронтация с Министерством народного просвещения еще не означала для общества жесткого противостояния с остальными государственными институтами. Последние, в свою очередь, пытались использовать возросший авторитет общественности в межведомственной политической борьбе.

Еще одним успешным способом наладить отношения с государством стало включение в состав его структур государственных лиц, облеченных доверием власти. Часто участие государственных чиновников в общественно-педагогическом движении носило

с их стороны характер искренней заинтересованности. В этом случае, они одновременно выступали и как деятели государства, и как общественные деятели. Государство, стремясь контролировать общественно-педагогическое движение, само включало в его структуры своих наблюдателей, непреходящих членов, имевших широкие полномочия. В данном случае, такие лица выступали и как ограничитель общественной образовательной деятельности, и как фактор ее развития.

Педагогическая общественность использовала и апелляцию к благоразумию властей, проявлявшуюся в доказательствах безопасности и полезности для социума своей деятельности, в обращении к европейским аналогам. В случае его недостаточной эффективности практиковалось обращение к общественному мнению посредством прессы. Государство изначально проявляло настороженность и подозрительность к общественной инициативе в образовании. Такое состояние государственного сознания было не только результатом длительной монополии на политические и социальные действия, но и тактическим приемом: под прикрытием далеко не всегда обоснованных и реальных обвинений педагогической общественности в антигосударственной деятельности, можно было регулировать степень влияния движения, проводить превентивные репрессии одних его структур для устрашающего примера другим. Однако, полномасштабные репрессии (арест, ссылка и т. п.) в образовательной сфере использовались государством крайне редко и зачастую не доводились до конца. В целом, государство постепенно стало воспринимать общественно-педагогическое движение как данность и пыталось трансформировать его в приемлемые для себя формы.

И та, и другая сторона понимали сложность поиска успешного взаимодействия и искали более удобные для себя варианты: государство пыталось создавать общественно-педагогические структуры официального направления (просветительские и общественно-педагогические организации, журналы). Общественно-педагогическое движение же часто принимало замкнуто-самодеятельные формы педагогической работы, сводило к минимуму отношения с государством, существовало на полном самообеспечении. Отрицательной стороной этого процесса для педагогической общественности становилась его быстрая политизация.

Для успешного осуществления целей общественно-педагогического движения постепенно становилось все более необходимым наличие координирующего и организующего педагогическую деятельность общественного органа, объединение движения. Государство не могло допустить этого, ограничивая деятельность общества в образовании территориально, по профессиональным группам, количественно. К концу изучаемого периода этот процесс так и не был завершен, несмотря на назревшую потребность движения в такой структуре.

Характеризуя результативность образовательной политики и общественно-педагогического движения изучаемого периода, следует сказать, что она была достаточно низкой с точки зрения достижения поставленных целей. Государство, для которого политические приоритеты доминировали по отношению к собственно педагогическим потребностям развития системы образования, не смогло полностью ограничить, а только временно задержало это развитие, не спасло существовавший политический строй. Причинами этого было нежелание государства поделиться властными полномочиями с созревшими для этого элементами социума, определенная потеря властными институтами государства не только ощущения насущных интересов социума, но и импульсов самосохранения.

Общественно-педагогическое движение, в свою очередь, не смогло полностью компенсировать недостаточную деятельность государства в образовательной сфере, а лишь смягчило отрицательные характеристики для отечественной системы образования. Оно также не смогло в достаточной степени активизировать отечественную государственность на необходимые для школы России преобразования и достичь собственного полноправного в них участия. Причинами этого стали не только государственные препоны общественной образовательной деятельности, но и краткие сроки существования, историческая незрелость российского общественно-педагогического движения, выражавшаяся в неготовности большей его части ориентироваться на длительную просветительскую работу, в склонности ее к политической поляризации (подчинение или бунт), в недостаточности либеральной составляющей движения. Характерной чертой либерально-просветительской части движения, было неприязненное и пренебрежительное отношение к политике вообще, нежелание заниматься ею. «Добровольно отказавшись от выхода на политическое ристалище, они (либеральная интеллигенция — Ш. А.)

лишили себя очень важной арены борьбы за реализацию своих идеалов. Арена эта, на которой в конечном счете все и решилось, осталась в распоряжении крайних полярных сил — радикалов и ретроградов».

Последствиями такого варианта взаимодействия государства и общества в сфере образования стали:

- для государства: сохранение веры в себя как в единственную преобразующую силу страны и в свои неограниченные права и возможности; в случае неудач и внедрения государством политических инициатив последние традиционно объяснялись революционной антиправительственной деятельностью интеллигенции, что позволяло открыть цепь репрессий и тем самым в очередной раз закрепить привычный российский культурно-исторический стереотип власти;
- для общества: уверенность в том, что государство в его традиционной самодержавной форме является главным препятствием процветания страны, в том числе и процветания образования. Последнее привело к радикализации большей части интеллигенции, которая стала активно воздействовать в том же духе на народные массы. Дальнейшие последствия этого общеизвестны.

Окончательные выводы по формированию образовательной политики России второй половины XIX века представляются следующими:

1. Российская государственность по-прежнему доминировала в формировании образовательной политики страны. Общественно-педагогическое движение играло роль одного из существенных факторов такого формирования. Эта роль не стала решающей, что не снижает значимости движения как фактора, который российская государственность не могла не учитывать при формировании своей образовательной политики.

2. Такое состояние не было неизменной отечественной закономерностью, ее специфическим и уникальным признаком. На протяжении изучаемого периода прослеживается постепенное увеличение взаимодействия государства и общества в образовании, сокращение в этом процессе конфронтации в пользу взаимовыгодной деятельности и сотрудничества. Общественно-педагогическое движение имело потенциальные возможности стать решающим фактором формирования государственной образовательной политики.

3. Такое взаимодействие не получило полного исторического развития в системе образования в силу недостаточной зрелости отечественных государства и общества. Первое не смогло поступиться своим политическим главенством в образовании, второе — удержаться от скатывания в политический радикализм. Начиная с 30-х годов XX века отечественная система образования стала развиваться под знаком тотальной государственной монополии на управление ею, что стало шагом назад в ее развитии, несмотря на имевшиеся педагогические достижения. Но это была лишь временная поддержка объективных исторических и историко-образовательных процессов, воплощение которых может стать достоянием современности.

4. Советский «зигзаг» развития отечественной школы

Столетие событий 1917 года в России не может не заставить размышлять о судьбах отечественной школы в XX веке. Сам контекст подобных размышлений представляется многоплановым и включает попытку ответить на ряд вопросов. Среди них:

— от какого педагогического наследия Россия отказалась, избрав в 1917 году путь построения социализма и, соответственно, попытавшись создать принципиально новую систему школьного образования;

— насколько широк был диапазон исторических альтернатив в развитии советского школьного образования, представленного несколькими образовательными реформами (1918, 1934, 1958, 1992 гг.);

— можно ли считать советскую школу единым историко-педагогическим феноменом или корректнее говорить о ней как о совокупности нескольких самостоятельных исторических проектов (академической знаниевой школы учебы, трудовой школе, школе идеологического воспитания, свойственной тоталитарным обществам);

— как относиться к советскому опыту школьного строительства в современных условиях, когда дальнейшее развитие школы связано с ответами на глобальные вызовы современности (геополитической конкуренции, глобализации и идентификации в мировом образовании, информатизации общества и образования, кардинального изменения роли молодежи в социальном развитии, тектонических мировоззренческих сдвигов духовной сферы). Сегодня, когда в России явно обозначены два вектора школьного развития, связанные с продолжением вестернизаторского и либерально ориентированного

школьного курса, либо с возвратом к модели советского школьного образования (государственная, централизованная и унифицированная, фундаментально обучающая и идеологически воспитывающая школа).

Отталкиваться можно от трактовки петербургского историка Б. Н. Миронова, который подробно рассмотрел историографию революционных событий 1917 года, выделив три уровня их рассмотрения: как политической случайности, как объективной социокультурной обусловленности состоянием дореволюционной России и как макроисторическим восприятием всего советского 70-летнего периода истории как огромного по масштабам «исторического зигзага», связанного с уходом с магистрального на «запасной путь развития» и с последующим возвратом к главному вектору движения. Б. Н. Миронов использует комплекс подходов, объясняющих события 1917 года:

- марксистский (революция как объективно неизбежный и полезный «локомотив истории»);
- мальтузианский (переизбыток населения при ограниченности ресурсов как причина войн и революций); модернизаторский (кризис существующих форм и готовности элит эти формы трансформировать); психосоциальный (раскол общества, инверсия общественного сознания, наличие или отсутствие объединяющей страну страны идеологии); синергийно-циклический (революция как периодически повторяющийся кризис естественного исторического саморазвития общества) [43].

Как можно использовать указанные идеи в понимании истории отечественного образования? Во-первых, историкам образования давно очевидно несовпадение периодизации политической и педагогической истории. И если 1917 год представляет несомненный рубеж политической истории России, то преемственность педагогических исканий первой трети XX века как хронологического единства была отмечена еще в начале 1990-х годов в работах М. В. Богуславского [8]. Пришедшие к власти в большевики не имели собственной программы реформы образования. Советская школьная реформа 1918 года представляла попытку реализовать радикально-либеральный проект (при наличии в предреволюционный период ряда других, умеренных консервативных и либеральных проектов, например, А. Н. Шварца), намеченный перед революцией эсерами и кадетами и в отдельных своих компонентах уже начатый к воплощению в неизвестной реформе П. Н. Игнатьева (1915). Новой была лишь коммунистическая

идеология советской реформы, ориентированная на построение самой педагогически передовой в мире школы и на воспитание строителя коммунизма. Очевидно, что отсутствие внимания большевиков к другим эволюционным вариантам школьного реформирования было обусловлено и эйфорией взятия власти, и борьбой с политическими противниками, и отсутствием общей продуманной стратегии, учитывающей не только ближайшие, но и дальние социально-педагогические последствия своих действий. Не случайно, что радикальный советский педагогический эксперимент 1920-х годов, закончился контрреформаторским поворотом к знаниевой школе, которую выбрала сама советская власть и которая более соответствовала потребностям страны и ментальности населения.

Но был ли такой образовательный проект 1920 годов экономически и ментально жизнеспособен и осуществим? Сегодня можно уверенно констатировать, что нет. Единая средняя государственная школа не соответствовала экономическим возможностям полуразрушенной войнами и борьбой за власть в стране.

К 1917 году Россия отставала от других великих держав по уровню охвата школьным образованием населения (около 30 % детей школьного возраста в Российской империи и от 80 до 100 % в США, Великобритании, Германии и Франции). Потенциал решения школьного вопроса в России имелся, стоит вспомнить и школьный проект П. А. Столыпина, рассчитанный «на 20 спокойных лет» (примерно к середине 1930-х годов, то есть к тому времени, когда в СССР ликвидировали неграмотность), и максимальные, в сравнении с другими странами, расходы царской России на образование и самые высокие темпы создания школьной сети. К 1920 году планировалось вывести школьный ее бюджет на показатели, позволяющие обеспечить 100 % детское школьное образование.

Платная школа в царской России была действительно во многом недоступна детям из народа. В целом, ею могли воспользоваться дети не более 20 % населения, принадлежащего к образованному обществу (дворянство и чиновничество, буржуазия и интеллигенция, духовенство и военные). Детям остальных 80 % населения (крестьян, рабочих, инородцев) было доступна школа в пределах 1–2 лет обучения. Любое увеличение этого срока (до 2–4 лет) резко увеличивало стоимость обучения (неважно, оплачивала его семья, община, земство, государство). Таким образом, создание массовой сети

элементарных начальных школ и включение школьных расходов в государственный бюджет (бесплатность школьного образования), становились задачей для любой политической власти в России XX века [9].

Во-вторых, возникал и вопрос о ментальной (бессознательной) ценности образования и образовательных потребностях разных групп населения России в разных педагогически ориентированных школах. Не случайно уже до революции отмечалось, что многие из существовавших тогда народных школ стояли полупустые из-за непонимания крестьянами пользы для их детей продолжительного школьного обучения. С определенной долей упрощения можно говорить о существовании среди населения предреволюционной Российской империи двух стереотипов восприятия «правильной школы»: городского и сельского. Примерно пятая часть российского населения, сосредоточенного в городах, к 1917 году ориентировалась на начальную школу повышенного типа (3–6 лет обучения) и различные виды средней школы, то есть формировала повышенный социальный запрос к образованию своих детей. Среди этой группы все чаще были представлены городские высококвалифицированные рабочие-металлисты.

Остальные были ориентированы на элементарную начальную школу (1–3 года обучения) с практически полезным и воспитывающим нравственно школьным курсом. Характерно, что обучение наукам, бесполезным в крестьянском деле, и «соблазняющим детей» к выходу из крестьянского состояния, негативно воспринималось крестьянскими сообществами еще с реформы 1861 года. Именно тогда начался спор в рядах интеллигенции о школе, полезной для народа, в котором сформировалось два направления: школы прикладных знаний, позволяющих цивилизовать крестьянское население (наряду с грамотой — азы агротехники, метеорологии, ремесел) и школы, дающей равное содержание детям социальных верхов и низов. Очевидно, почему выбор большевиков был осуществлен по второму варианту.

Еще до революции в многочисленных исследованиях отмечалась нарастающая тяга школьников из крестьянских детей к получению профессий (учитель, земский писарь, землемер, агроном, чиновник), не связанных с крестьянским трудом. В 1920-е годы эта тенденция, воспринимаемая властями как позитивная, расширилась до поколенческого конфликта «отцов и детей». При этом сами дети объясняли свой выбор не

меркантильными преимуществами, а желанием служить другим (стране, обществу, мировой революции). Таким образом, коллективистская ментальность, базировавшаяся на православном соборном сознании, проявлялась и ранее, до 1917 года, но была использована большевиками. Ценность своего труда в месте рождения, как помощи своей семье, почетность индивидуального успеха среди данных опросов не преобладали. К середине 1970-х годов городское население СССР превысило сельское, сегодня это соотношение составляет примерно 70:30. Сравнивая эту картину с показателями европейских стран, где совершенствование ближайшего, доступного круга жизнедеятельности приводит к достижению разных образчиков европейской культуры (порядка, чистоты, гармонии труда и отдыха), можно понять роль советской школьной реформы 1918 года в «раскрестьянивании» русской деревни и для причудливой в дальней перспективе советской урбанизации.

В-третьих, необходимо понять, какую российскую среднюю школу (как потенциальный вариант исторического развития) мы потеряли после 1917 года? Была ли она педагогически «школьной тюрьмой» и потому требовала безусловной замены? Если на стороне советской единой средней школы мифологема о том, что эта школа подготовила поколение победителей в Великой Отечественной войне, то на стороне дореволюционной гимназии как олицетворения царской средней школы — мифологема о подготовке поколения русского Серебряного века. В мифологизированных оценках понять педагогический эффект той и другой школы вряд ли возможно.

Обратимся к фактам. Образовательная политика самодержавия уделяла средней и высшей школе (подготовке интеллигенции) гораздо больше внимания, чем школе народной. Это касалось финансирования, контроля, подготовки учительского корпуса [10]. Не случайно, из-за недостатка даже в Петербурге начальных народных школ, многие родители вынуждены были отдавать детей в гимназии (чаще в прогимназии), где те учились лишь половину курса и покидали ее, недоучившись, но приобретая неоправданные социальные амбиции «образованности». Царская гимназия в полном своем курсе была рассчитана на подготовку социальной элиты, а большевики из нее необдуманно сделали вариант массовой школы. Избыточность «интеллектуального пролетариата» и амбициозных, но недоучившихся ее выпускников, уже до революции показывала необходимость ускоренного расширения сети реальных и коммерческих училищ, средних

профессиональных школ и начальной школы повышенного типа (например, городских училищных домов, 6-летний курс которых постепенно приближался к курсу средней школы без древних языков). Именно в невнимании к этой сфере, в нежелании отменить привилегии гимназий по сравнению с другими средними школами, заключалась политика царской власти.

Политика же власти советской заключалась в общем курсе на массовизацию средней школы, на то, чтобы сделать ее обязательной для всех. Последовательность платной в старших классах «сталинской гимназии» образца 1934 года, советской 10–11-летней школы хрущевской оттепели и брежневского застоя и современной (1992 года) средней школы кажется в этом смысле естественной: с каждым шагом средняя школа становилась все более массовой — одновременно, девальвируя свою ценность.

Нарушение естественного (хотя и мучительного) хода развития русской средней школы после 1917 года — главный итог такой политики. Предположив общность исторического пути систем образования России, Европы и США в XX веке, можно смоделировать то, как развивалась бы российская школа вне советской школьной политики. Во всех странах в XX веке было заметно постепенное сближение начальных школ повышенного типа и средних школ. Наблюдалось оно и в предреволюционной России. При условии разумной школьной политики, сохранения разнообразия видов школ и недопущения административной ускоренной их массовизации, Россия в те же сроки эволюционно пришла бы к всеобщему среднему образованию. Но возможность выбора оптимальных для каждой семьи школьных маршрутов не была бы устранена. Именно такое разнообразие позволяет государству в меняющейся исторически ситуации выстраивать «запасные», альтернативные пути развития образования не для всего общества в целом, но для отдельных его групп и слоев.

Советская же школьная модель была сориентирована именно на контроль над всем обществом посредством одинаковой для всех (под флагом доступности, равных возможностей) массовой школы. И проводимые властью попытки модернизации этой модели чаще всего проваливались не из-за педагогически неправильных целей реформ (прочных знаний в 1934, связи школы и производства в 1958, демократизации и гуманизации школьного образования в 1992), а по причине отстранения государством от них общества, ради которого реформы и проводились.

Если представить обобщенный образ современной западной школы как результата исторического ее развития в XX веке, то при всем разнообразии национальных различий в разных странах, он сводим к нескольким принципиальным моментам:

— меньшему вниманию к освоению школьниками знаний за счет более продолжительной и зачастую самостоятельной как вид начальной школы;

— большому числу предметов по выбору школьников, а также темпу и уровню освоения ими обязательных предметов, что позволяет выстраивать дифференцированные образовательные маршруты каждому учащемуся;

— возможности выбрать разные маршруты обучения в школах разных видов, ни один из которых не становится тупиком на пути к дальнейшему профессиональному образованию (в том числе и высшему), что позволяет не считаться социальными неудачниками тем, кто по собственному желанию не стал стремиться в вуз;

— сочетанию в рамках школьного образования его общеобразовательного компонента и профориентации учащихся как равноправной педагогической задачи школы;

— децентрализации управления педагогическим процессом школы, выраженным в деятельности школьных управляющих советов и в осуществлении органами управления образованием только контроля над условиями и результатами школьного обучения;

— отсутствию воспитания как набора педагогически достигаемых и массово желательных личностных качеств, заменяемого широко представленным в школе дополнительным образованием;

— иному практико-ориентированному характеру педагогического образования, осуществляемому в специальных структурах университетов, с обязательным испытанием профессиональных компетенций будущего учителя, корпоративной ответственностью педагогического сообщества и мобильным, вариативным повышением его квалификации.

Указанные характеристики нельзя трактовать лишь как достижения, которых нет сегодня в отечественной школе. Российская школа с петровских времен строилась на началах государственного руководства ею, академизма прочных знаний, единого и обязательного для всех воспитания, подготовки учителя-универсала, сочетающего в себе все мыслимые педагогические функции. Мы другие и с этим уже ничего не поделаешь. Но в нашей педагогической истории был полувековой период (1864–1917), когда наша

образовательная специфика стала активно сближаться с общеевропейской. В 1917 году Россия потеряла три педагогически значимые в долгосрочной исторической перспективе вещи:

— разнообразие видов школ, позволявшее гораздо тоньше отвечать на запросы недавно покинувшего сословные границы общества, раздробленного на социальные группы с разной ментальностью и интересами;

— участие общества в развитии образования как потенциально равноправного с государством субъекта, представленного органами местного самоуправления, политическими и общественными организациями, общественной и частной образовательной благотворительностью, научно-педагогическими организациями и журналистикой;

— небольшой по численности, но элитный, неплохо подготовленный по преподаваемым предметам учительский корпус с нарождающимися признаками профессиональной корпорации, обеспечивший восстановление российской школы после революции и постепенно замененный новой, советской генерацией учителей.

Советское государство переключило все указанные выше функции на себя, имея в виду высокие социальные и государственные задачи, недостаток времени и ресурсов, но, главным образом, необходимость тотального контроля через школу за обществом. В результате был достигнут пресловутый эффект «слона в посудной лавке».

Мы получили массовую и одинаковую для всех школу, выбирать внутри образовательного процесса в которой никто не мог, да и, по большому счету, не может и сегодня. Мы получили социальное восприятие школьного образования как тотальной обязанности государства перед обществом на протяжении четырех приучаемых к этой мысли поколений советских людей. Не случайно главным достижением России в XX веке большинство респондентов считает, после Великой Победы, бесплатное и равное школьное образование, то образование, которое в сегодняшнем рыночном обществе остается для многих единственным социальным лифтом и которое в этом виде работает все хуже [11]. Мы получили увеличившееся в 10 раз по сравнению с предреволюционным периодом массовое учительство, профессиональные характеристики которого требуют особого обсуждения, но без корпоративного единства и самостоятельной педагогической позиции по вопросам развития школы. Не случайно сегодня противостояние

учительства и родителей по вопросам жизнедеятельности школы так обострилось, а позиция «третьей стороны» в лице государства по вопросам развития образования перестает устраивать обе стороны. И вместе эти результаты накладываются на новые вызовы современности, которые ставят под сомнение возможность дальнейшего развития в рамках условной модели «советской школы».

Что же в итоге? Несомненные, но «тактические» образовательные достижения советского периода в истории отечественной школы. И заложенные этим же периодом «мины замедленного действия», оставляющие все меньше возможностей для их нейтрализации. Важнейший исторический урок развития советской школы заключается в том, что нарушение естественной педагогической эволюции политическими средствами создает в будущем большее число кризисных явлений, нежели те сиюминутные плюсы, которые кажутся их современникам грандиозными достижениями.

Советская школа как результат революции 1917 года трехмерна:

— эта та школа, в которой мы все в разные годы учились и потому оцениваем ее по-разному (в зависимости от того, в какую школьную среду каждому из нас повезло попасть), но в целом ностальгически, что, правда, не означает, что такая школа будет хороша и для наших внуков и правнуков;

— это результат советской образовательной политики, средства достижения которого «перестраивались на ходу», в виде череды советских школьных реформ, каждая из которых, благодаря или вопреки, снова возвращала российскую школу в привычные для нее государственные, знаниевые, воспитывающие парадигмальные рамки;

— наконец, это соотнесение реально достигнутого в истории педагогического состояния советской школы с неким условно общим вектором образовательного развития, представляющим синергетический уровень саморазвития системы образования вне зависимости от проходящих и уходящих политических режимов.

На последнем тезисе хотелось бы остановиться особо. Одинаково неправильно было бы как сводить все достижения и инновации советской школы к заслугам государственной политики «партии и правительства», так и к общей магистрали развития образования во всех странах. Уровень синергии в развитии школы заключается в том, что власть это развитие может ускорить или замедлить, повернуть на историческую обочину или выдержать общую линию. Но уровень политики не должен восприниматься

как доминирующий тотально. Сегодня он может возобладать в результате стечения комплекса факторов, но в дальнейшем проводимая линия окажется ошибочной. Только будет это возвращением возвращением на магистраль «из кювета или с объездной дороги», нам не дано знать. Поэтому затягивать с размышлениями не стоит.

5. Современная макрореформа образования в России

Становление в России рубежа XX–XXI веков демократического гражданского общества невозможно без создания и развития новой демократической школы, основанной на ином социально-педагогическом целеполагании и выработке нового типа педагогов. Черты такой школы состоят:

1. В ее общественном характере, выражающемся в общественной, а не государственной принадлежности такой школы, в развитии ее под контролем органов местного самоуправления, при широком допуске в ней ученического самоуправления и родительского участия в управлении, автономии такой школы в трансформации учебно-воспитательного процесса и в педагогическом экспериментировании.

2. В осознании государством необходимости и полезности такой школы (как и вариативности типологии учебных заведений в системе образования страны вообще) в социально-педагогическом смысле (приучение общественности к самоуправлению в достаточно безопасных, с точки зрения государства, сферах социальной жизни; для развития системы образования страны и придания последней новых творческих импульсов, что определяет и модернизационные перспективы для России в будущем (подготовка любой модернизации не может проходить вне участия образования).

3. В готовности общества разделить с государством нелегкий груз ответственности за судьбу будущей России, которая определяется состоянием современной отечественной школы. Такая готовность есть результат длительного формирования. Государство не только не должно препятствовать, но обязано (ради собственного самосохранения, в том числе) всячески поощрять ростки общественной инициативы в образовании, способствовать формированию общественно-педагогического движения. Велика роль в успешности протекания данного процесса общественного мнения страны, средств массовой информации, педагогического сообщества и, в особенности, педагогической науки, которые должны поддержать такое начинание, тем более что количественно,

гражданское общество современной России гораздо значительнее аналогов прошлого столетия. Учитывая ускоренный характер современного исторического развития по сравнению с прошлым, такой процесс способен дать реальные положительные результаты через 20–30 лет.

4. Но главным представляются не прогнозируемые сроки, а то, что в случае успешного протекания процесса становления общественной российской школы в условиях благоприятных общеисторических конъюнктур, процесс становления в России подлинно гражданского, демократического общества приобретет необратимый характер. Этого нельзя сказать о сегодняшней ситуации, которая чревата возвратом государственного доминирования в системе образования и в других сферах. Реально противостоять ему сможет только развитая общественная самодеятельность в образовании, которой необходимо время для такого развития.

5. Существование в современной системе образования России, кроме государственных, только частных школ, при неразвитости общественной инициативы в образовании, внушает определенные опасения. История образования России показывает, что наличие частных школ при полном государственном их контроле не может составить государству реальную конкуренцию в образовании. Этот процесс требует логического продолжения. Согласие государства на возникновение и поддержку разнообразных общественных школ явилось бы определителем реальной государственной заинтересованности как в демократическом развитии системы образования, так и страны в целом.

6. Реализация этих условий в современной политико-образовательной практике возможна лишь при поощрении государством и обществом современных форм общественно-педагогического движения, их возрождения и развития в России. Наличие и высокая активность общественно-педагогических журналов и организаций, сочетание в их деятельности инновационных теории и практики, существование авторитетных в педагогическом сообществе индивидуальных и коллективных лидеров и центров движения способны трансформировать отечественную систему образования, дав ей стимул для необходимого качественного и количественного развития.

Литература

1. *Абдеев Р. Ф.* Философия информационной цивилизации. М.: Высшая школа, 1994. 257 с.
2. *Аллагулов А. М.* Влияние педагогической науки на становление образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века: диссертация...доктора педагогических наук. Оренбург, 2012.
3. Его же. Становление образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века в контексте влияния педагогической науки: монография. Нижний Тагил: НТГСПА, 2012.
4. *Ахиезер А.С.* Россия: критика исторического опыта. СПб.: Наука, 1992.тт. 1, 3. С. 280.
5. *Ахиезер А. С., Панарин А. С., Ильин В. В.* Реформы и контрреформы в России. М., 1996. С. 3.
6. *Барулин В. С.* Социальная философия / Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1993. Т. 1.
7. *Богуславский М. В.* Реформы российского образования в 19–20 вв. как глобальный проект // Вопросы образования, 2006, № 3.
8. Его же. Взаимодействие власти и общества в проведении образовательных реформ 19–20 вв. // Образование и общество. 2008. № 5. С. 9.
9. Его же. Формирование концепции общего среднего образования Единой трудовой школы РСФСР: Автореферат диссертации... доктора педагогических наук. М.: ИТП и МИО, 1994. 35 с.; Его же. Развитие общего образования: проблемы и решения (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века): Монография. М.: ИТПиМИО, 1994.
10. *Бредли Д.* Общественные организации и развитие гражданского общества в дореволюционной России // Общественные науки и современность, 1994, С. 112–121.
11. *Бурдые П.* Социология политики. М.: Прогресс, 1993.
12. *Гаджиев К. С.* Политическая наука / Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1995.
13. *Герасимов И. В.* Российская ментальность и модернизация // Общественные науки и современность, 1994, С. 78–86.
14. *Гончаров М. А.* Становление и развитие государственно-общественного управления педагогическим образованием в России в XVIII — начале XX века: диссертация ... доктора педагогических наук.- Москва: МПГУ, 2014.
15. *Горшков М. К.* Российское общество: как оно есть (опыт социологической диагностики). М.: Новый хронограф, 2011. Раздел 2. Прошлое и настоящее в массовых оценках и суждениях. С. 73–72.
16. *Дальман С. В.* Развитие системы управления народным образованием в России во второй половине XIX века: монография. СПб.: Нестор, 2007.
17. *Дмитриева И. И.* Проекты реформирования и их роль в развитии средней общеобразовательной школы России начала 20 века: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. СПб.: СПбУПМ, 2005.
18. *Днепров Э. Д.* Четвертая школьная реформа в России. М., 1994.
19. Его же. Современная школьная реформа в России. М., 1999.
20. Его же. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011.

21. Его же. Российское образование в 19 — начале 20 века. Т. 1. Политическая история российского образования. М.: Мариос, 2011. Гл. 1. Государственный и общественный фактор развития образования. С. 71–75.
22. Его же. Российское образование в 19 — начале 20 века. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования. М.: Мариос, 2011. Гл. 2. Управление системой образования. С. 23–84.
23. *Донин А. Н.* Реформы университетов и средней школы России: общественная мысль и практика второй половины XIX века: Диссертация... д.ист.н. Саратов, 2003.
24. *Здравомыслов А. Г.* Власть и общество // Социологический журнал., 1994, 2. С. 76–89;
25. *Ильин В. В.* Философия политики. М.: МГУ, 1994.
26. Интеллигенция. Власть. Народ. Антология философской мысли России XIX–XX веков / под ред. *Н. К. Зейфулина*. М.: Наука, 1993.
27. *Иванов-Разумник Р. В.* История русской общественной мысли. Пг., 1918. Ч. 3. С. 429.
28. *Капустин Б. М.* Либеральное сознание в России // Общественные науки и современность, 1994. С. 131–147.
29. *Касьянова К. М.* О русском национальном характере. М.: Наука, 1994.
30. *Катунцев С. И.* Реформы начальной школы России: общественно-педагогическая мысль и государственная политика второй половины XIX века : диссертация ... кандидата исторических наук : 07.00.02. Саратов, 2005.
31. *Костенко И. П.* «Реформы» образования в России. 1918–2018. Идеи, методология, результаты: монография. М.: Из-во «Регулярная и хаотическая динамика» Институт компьютерных исследований, 2018.
32. *Корнилов А. А.* Общественное движение в России XIX столетия. СПб., 1914.
33. *Левин Ш. М.* Общественное движение в России в 60–70-е годы XIX века. М.: Наука, 1958.
34. *Лейкина-Свирская В. Р.* Интеллигенция в России во второй половине XIX века. М.: Наука, 1971.
35. *Леонтович В. В.* История либерализма в России. М.: Наука, 1995.
36. *Липник В. Н.* Школьные реформы в России. СПб., 2000.
37. *Любжин А. И.* История русской школы. Т. 2. Русская школа 19 столетия. Книга 1. История русской школы императорской эпохи. М.: Никая, 2015.
38. Его же. История русской школы. Т. 2. Русская школа 19 столетия. Книга 2. История русской школы при Александре II. М.: Никая, 2016.
39. Его же. История русской школы. Т. 2. Русская школа 19 столетия. Книга 3. История русской школы 1881–1900. М.: Никая, 2018.
40. Его же. Сумерки всеобщего: школа для всех и ни для кого. М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2017.
41. *Медушевский А. Н.* История русской социологии / Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1993.
42. *Миллюков П. Н.* Очерки по истории русской культуры. М.: Наука, 1993. Т. 3.

43. *Миронов Б. Н.* К вопросу о предпосылках и причинах русской революции 1917 года // Благополучие населения и революции в имперской России 18 — начала 20 веков. М.: Весь мир, 2012. С. 563–688.
44. *Морозов А. Г.* Разработка реформ образования в России в к. 19 — н. 20 вв.: правительственная политика и ОПД. АР к. ист. н. Саратов, 2011.
45. *Оболонский А. А.* Система против личности. Драма российской политической истории. М.: Наука, 1996.
46. *Овсяннико-Куликовский Д. Н.* История российской интеллигенции. СПб., 1891. Т. 2.
47. *Пайнс Р.* Россия при старом режиме / пер. с англ. М.: Прогресс, 1995.
48. *Поздняков А. Н.* Государство и общество в реформировании российского школьного образования: исторический опыт взаимоотношений в конце 19 — начале 21 веков: диссертация ...д. ист. н. Саратов, 2005.
49. Его же. Власть, общество и школьные реформы в России (конец 19 — начало 21 веков): монография. Саратов, 2005.
50. Политология. Энциклопедический словарь / под ред. *Аверьянова Ю. И.* М., 1993. С. 341
51. *Попкевиц Т.* Политическая социология образовательных реформ. Пер. с англ. М., 1998.
52. Самоорганизация российской общественности в последней трети XVIII — начале XX веков / отв. редактор *А. С. Туманова.* М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. Гл. 10–11. Просветительские общественные организации. Педагогические организации. С. 579–691.
53. *Сладкевич Н. Г.* Очерки по истории общественной мысли в России в конце 50 — начале 60-х годов XIX века. Л.: Мысль, 1962.
54. *Соломатина Т. Б.* Развитие общественно-педагогических инициатив в области начального образования в России второй половины XIX — начала XX веков: диссертация...доктора педагогических наук. М., 1999.
55. *Сысоева Е. К.* Школа в городе // Очерки русской культуры. Конец XIX — начало XX веков. Т. 1. Общественно-культурная среда. М.: МГУ, 2011. С. 78–157.
56. *Тарасова С. В.* Исторический опыт разработки и реализации проектов реформирования системы образования Российской Федерации в 1984. 2004: автореферат ...канд. ист. н. М., 2008.
57. *Тебиев Б. К.* Общественно-педагогическое движение и образовательная политика государства в России конца XIX — начала XX веков. Автореф дисс... докт. пед. наук. М.: ИТПиМЮ РАО, 1991.
58. Его же. На рубеже веков: Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX — начала XX веков. М.: Интеллект, 1996.
59. *Федорова Н. М.* Становление государственно-общественного управления школьным образованием в России: диссертация ...доктора педагогических наук. СПб.: РГПУ, 2010.
60. *Цирульников А. М.* История образования в портретах и документах: учебное пособие. М.: Владос, 2001. Ч. II. Школьные реформы в Империи. С. 39–132.

61. *Шакиров Р. В.* Системно-концептуальный анализ реформ общего среднего образования в России в 20 веке: диссертация...д. пед. н. Казань, 1997.
62. Его же. Школа и общество: системно-концептуальный анализ реформирования образования в России в 20 веке: монография. Казань, 1997.
63. *Шевелев А. Н.* Общественно-педагогическое движение как фактор формирования образовательной политики России в области начального и среднего образования 60–80-х годов XIX века: диссертация... кандидата педагогических наук. СПб.: СПбУПМ, 1996.
64. Его же. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века: монография. СПб.: СПбУПМ, 2001.
65. *Штурба В. А.* Разработка государственной политики в области народного образования и ее реализация в Российской Федерации в 1960–1990-е годы (на материалах юга России): автореферат ...д. ист. н. Москва, 2001.
66. Его же. Образовательное пространство Юга России: советский опыт 1960–1990-х годов: монография. Краснодар: Изд-во КЮИ МВД РФ, 2000.
67. *Шербакова Г. И.* Реформа российского образования в первой половине 19 века // RELGA: научно-культурологический журнал. 2004. № 1 (91). <http://www.relga.ru/environ/articles>
68. *Яковлева В. В.* Реформирование отечественного образования в контексте филиации идей в первой трети 20 века: автореферат...канд. ист. н. Пермь, 2005.

Дмитрий Давидович Рубашкин

к. техн. н.,

директор Инновационного центра

«Технологии современного образования»,

эксперт Совета по образовательной политике

при Комитете по образованию

Правительства Санкт-Петербурга

Четыре разных взгляда на цифровую трансформацию школы

Место введения¹

В России беды ходят парами. Это ни для кого не секрет, но я сейчас про систему образования. И у нее в этом году две беды: коронавирус и цифровизация. Когда они объединились против наших детей, стало страшно. Причем всем...

Есть надежда, что с коронавирусом все же удастся справиться — раньше или позже. А вот что делать с цифровизацией? Говорят, это сезонное явление. Летом сама собой поутихнет, а не начнется ли осенью очередная волна? И уже до весны, не прекращаясь... Есть ли против нее прививки какие-то, или вся надежда, что коллективный иммунитет выработаем, переболеем в легкой форме и снова станем жить, как прежде, до кризиса?

Непонятно только, у кого спрашивать. Вроде бы это дело эпидемиологов, но им не до того. А эксперты широкого профиля сейчас не в чести. Не хватает авторитета... Их читают главным образом, чтобы свою желчь излить в комментариях. Желчь течет, заполняя социальные сети, а цифровизация все не рассасывается. Чиновники индифферентны, школьная администрация растеряна, но на все готова, учителя — встревожены, но героически отбиваются, родители возмущены, но пока терпят. А что делать-то?

Говорят, если процесс нельзя остановить, то нужно его возглавить. А еще говорят, что образование — слишком серьезное дело, чтобы поручать его профессионалам. Тем

¹ Написано летом 2020 г.

более, профессиональным цифровизаторам. Короче говоря, всем остальным стоит разобратся, что это за безобразия такое на наши головы, и направить процесс в нужную сторону. К тому же пока не очень понятно, а кто, собственно, все это придумал и кто теперь в этом деле главный. Не только у нас, но и в мировом масштабе? Это я не про коронавирус, а про цифровизацию. Может, никакого главы-то и нет? Все без головы и делается...

Уже нет смысла обсуждать кризисную ситуацию весны 2020 года. Не будем готовиться ко вчерашней войне. Заглянем в будущее: что ожидает школу и всех нас, когда карантинные мероприятия закончатся, а осадок от дистанционного обучения останется. Не закричит ли родительская общественность «Чур меня!» при первой же попытке поставить школу на цифровые рельсы?

Надо по возможности преодолеть общественные фобии и осознать, в чем потенциал цифровизации, чтобы дети получили образование, отвечающее требованиям и сегодняшнего, и завтрашнего дня.

Как говорится, цифровизация все же лучше, чем нецифровизация...

Что такое цифровая трансформация школы?

Всякая модернизация накатывается волнами. Реформирование образования — не исключение. За неполные три десятка лет своего существования наша страна переживает уже третью попытку технологизации образовательного процесса. Теперь это называется цифровизация. Этот неуклюжий термин выдуман для обозначения перевода на цифровые рельсы всех видов деятельности, осуществляемой школой как в рамках собственно учебного процесса, так и с целью всестороннего его обеспечения.

В частности, речь идет об использовании:

- электронных учебников и интерактивных заданий с автоматической проверкой в процессе обучения,
- различных цифровых инструментов в учебной, проектной, исследовательской деятельности как учащихся, так и преподавателей,
- цифровых каналов коммуникации между участниками образовательного процесса,

- цифровых информационных систем управления образовательным процессом, включая планирование, контроль, методическую работу, повышение квалификации, оценку качества и пр.

Цифровая трансформация является очередной волной технологизации системы образования вслед за компьютеризацией и информатизацией. Кампания по компьютеризации школы, стартовавшая в 1990-х годах, была нацелена преимущественно на оснащение системы образования компьютерным оборудованием и создание технической базы для дальнейших инновационных процессов. На следующем этапе основным лозунгом стала информатизация образования. В середине 2000-х один из идеологов технологической модернизации российской школы академик А. Л. Семенов так определял суть тогдашних реформ: «Приведение целей, содержания образования, технологий учебного процесса и форм оценивания результатов в соответствие с информационным аспектом современной цивилизации»². В практическом плане под информатизацией понимались формирование цифровых библиотек, снабжавших школу информационными источниками по всем учебным дисциплинам и компьютерными инструментами образовательного назначения, развитие сетей как среды доступа к информационным ресурсам и сервисам, использование мультимедиа-технологий для представления учебной информации.

Несмотря на то что цели информатизации образования на системном уровне не были достигнуты, в 2010-е годы началась идеологическая подготовка к следующей фазе технологизации, которая получила название цифровой трансформации. От информатизации эту фазу отличает большее внимание, уделяемое переносу отношений между участниками образовательного процесса на цифровые платформы. Если на стадии информатизации основной акцент делался на содержании, информационном и инструментальном наполнении учебных практик, то для цифровизации характерно прежде всего стремление к стандартизации всех видов взаимодействия между субъектами. Значительная часть инструментов деятельности заимствуется из других сфер цифрового общества, хотя опора на универсальные технологические решения чревата тем, что в недостаточной степени будет учтена специфика системы образования. При построении

² Семенов А. Л. Качество информатизации школьного образования // Вопросы образования, 2005, №3. С. 48–270.

цифровых платформ (в том числе образовательных) навязывается стиль взаимодействия, характерный для бизнес-структур или для IT-сферы, что часто ставит в затруднительное положение педагогов и администраторов образования. Это обстоятельство заставляет задуматься о формах и содержании цифровой трансформации школы, особенно тщательно взвесить все за и против, так как непродуманные реформы, проводимые в столь значимом для общества социальном институте, могут привести не только к потере времени и различных ресурсов, но и к разрушению существующей на сегодняшний день системы образовательных отношений. SWOT-анализ столь ответственных проектов, как цифровизация школы, должен тщательно оценить внутренний потенциал инновации, взвесить риски, связанные с переходными процессами, учесть внешние факторы, которые могут позитивно или негативно влиять на реализацию управленческих решений.

Мы постараемся проанализировать плюсы и минусы цифровой трансформации, отвечая на четыре вопроса, в каждом из которых содержится «НЕ».

«НЕ» № 1. Почему это необходимо?

Рассматривая цифровизацию как продолжение процесса информатизации образования, мы должны учитывать, насколько успешными были предыдущие попытки модернизации, удалось ли приблизиться к решению тех образовательных задач, ради которых затевалось внедрение компьютерных технологий в практику массовой школы. Аналогичные реформы проходили не только в России, поэтому можно ссылаться, в том числе и на международный опыт.

В 2006 г. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям издал руководящий материал по теории и практике использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в общем образовании. Это издание было адресовано педагогам и администраторам образования, причастным к принятию решений о разработке и внедрении инновационных учебных практик, методик обучения, дидактических материалов. Составители руководящего материала предостерегали от характерной ошибки, которая была допущена в разных странах, приступивших к технологической модернизации школы: «Они (деятели образования — Д. Р.) задаются вопросом: «Как могу я воспользоваться этими технологическими возможностями, чтобы модернизировать или

улучшить то, что я делаю?» вместо того, чтобы спросить: «Как могу я воспользоваться ИКТ, чтобы делать то, чего мы пока не делаем?».

Это означает, что не следует рассматривать компьютеризацию и информатизацию (а теперь и цифровизацию) лишь в контексте текущей образовательной ситуации, сегодняшнего уклада школьной жизни. Столь масштабные и дорогостоящие реформы не должны затеваться ради каких-то частных улучшений технологического характера. Цифровая трансформация должна дать качественный эффект в развитии образовательного процесса и в преодолении тех проблем, с которыми сегодня сталкивается система образования. С помощью цифровых технологий школа должна работать на перспективу, а не следовать канонам вчерашнего дня.

Не вызывает сомнения, что общество, основанное на цифровой экономике, ставит перед школой новые задачи. Расширяется круг компетенций, которыми должен обладать выпускник, желающий легко вписаться в современные формы общественного производства. Достаточно обратить внимание на возможности ранней профессионализации, которые благодаря цифровизации теперь становятся доступными еще в школе: программирование, графический дизайн, моделирование, автоматическое управление и робототехника, мультимедиа-монтаж, верстка, обработка данных. Все это интеллектуальные виды деятельности, интересные и в творческом плане, и как фундамент для построения профессиональной карьеры.

Вторым важным требованием цифрового общества является готовность представителей нового поколения к продуктивной групповой деятельности с использованием профессиональных цифровых инструментов. Сегодня мы видим, как цифровые платформы становятся основной формой организации многих бизнес-процессов, захватывая самые разнообразные сферы человеческой деятельности. На наших глазах кардинально меняется не только банковская сфера, но и такие, казалось бы, далекие от инноваций области, как доставка продуктов или организация сервисов такси и каршеринга. На цифровые платформы переводят свою деятельность учреждения культуры и образования.

Естественно предположить, что школа, которая призвана готовить молодежь к жизни в условиях цифрового общества, не может игнорировать изменение характера взаимодействия между людьми как в профессиональной деятельности, так и в быту.

Цифровизация заставляет нас с повышенным вниманием отнестись к тому, как поддерживаются отношения между людьми, как изменения в технологиях влияют на содержание коммуникаций и этику общения. По существующей сегодня классификации умение выстраивать коммуникации относится к сфере “soft skills”, которой российская образовательная традиция не уделяла достаточного внимания. Можно ожидать, что цифровая трансформация школы заставит задуматься о формировании соответствующих умений и будет содействовать устранению этого дефицита.

Но возможности цифровых платформ не ограничиваются новым качеством коммуникаций. Они обеспечивают и инструментальную поддержку совместной деятельности. Всем хорошо известны, например, средства совместного планирования производственных процессов, редактирования информационных объектов, ведения баз данных и т. п. В этом плане цифровые платформы в полной мере соответствуют установкам современной педагогики на организацию групповой деятельности, коллаборацию в пределах учебного коллектива, совместное выполнение сетевых проектов.

Но было бы неправильно сводить цифровую трансформацию школы к заимствованию полезных, хотя и чуждых пока системе образования, технологических инструментов коммуникации и совместной деятельности. Обязательно нужно обратить внимание на то, что цифровые технологии делают осуществимыми концепции организации учебного процесса, которые прежде не удавалось реализовать. Речь, прежде всего, может идти об учете личностных особенностей, об индивидуальном подходе к каждому обучающемуся, реализации персонализированной модели обучения. До широкого внедрения компьютерных технологий в управление учебным процессом педагоги не имели возможности собирать и анализировать информацию, необходимую для персонализации, построения образовательных маршрутов с учетом особенностей каждого обучающегося. Теперь такие технические возможности появились, игнорировать этот потенциал цифровизации школа не имеет права.

Цифровая платформа — мощный инструмент обеспечения качества обучения за счет использования компьютерного мониторинга и аналитики данных. Педагоги смогут наконец-то перейти от оценивания итогов обучения к оцениванию самого учебного процесса. Это позволит им вовремя скорректировать свои действия, если текущие резуль-

таты окажутся неудовлетворительными. На такой основе можно принципиально по-новому строить отношения между всеми участниками учебного процесса, включая самих обучающихся, их родителей и педагогов. Педагогическая наука называет это полисубъектными отношениями, но по сути дела это совместная согласованная деятельность взрослых, направленная на максимально возможный учет возможностей и интересов каждого школьника.

Персонализация обучения важна и сама по себе, но не менее важно, что использование компьютера как универсального инструмента может изменить и характер учебной деятельности. Для достижения целей обучения становятся доступны различные цифровые среды, в которых школьники начинают знакомиться с такими сложными современными технологиями, как алгоритмизация, 3D-моделирование, обработка данных, мультимедиа-режиссура. Учебные и проектные действия такого рода стимулируют когнитивное и личностное развитие, способствуют разностороннему развитию интеллекта. Поэтому цифровая трансформация важна не только в контексте построения учебного процесса, но и как мощный мотиватор в рамках деятельностной педагогики.

Итак, переход к «цифре» может способствовать качественным изменениям и в характере учебной деятельности, и в организации учения и обучения, и в совершенствовании отношений между участниками образовательного процесса.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НЕОБХОДИМА!

«НЕ» № 2. Почему это невозможно?

Как известно, наши желания не всегда совпадают с нашими возможностями. Перенос бизнес-процессов на цифровую платформу — сложнейшая задача для управленцев, в какой бы сфере они ни работали. Можно обратиться к опыту тех отраслей, в которых цифровизация идет опережающими темпами. Естественно предположить, что наилучшим образом подготовлены к цифровой революции специалисты, работающие в IT-бизнесе. Но вот мнение эксперта в этой области по поводу того, насколько сложно идут переходные процессы: «Люди обычно с трудом воспринимают любые, даже единичные изменения, а цифровая трансформация — не просто изменение какого-то

элемента компании, ...а смена культуры, которую нельзя купить, а можно лишь вырастить»³. Если согласиться с этой точкой зрения, то придется признать, что цифровизация просто не может произойти быстро, в спущенные сверху сроки — по принципу «внедрить с 1 сентября». Никаких цифровых революций, переход к новому качеству — это длительный эволюционный процесс.

Цифровая трансформация школы — сложнейшая управленческая задача, требующая ясного целеполагания, детального планирования, полноценного обеспечения всеми необходимыми видами ресурсов, а главное — общественного согласия. Тот же ИТ-эксперт формулирует проблему таким образом: «Внедрение цифровой стратегии в масштабах всей организации — самая большая проблема, особенно при отсутствии четких целей и временных рамок и в условиях, когда существующие системы и так вроде работают»⁴. Напомним, эксперт говорит не о системе образования, а об организации, которая хочет привести свои бизнес-процессы в соответствие со стандартами цифровой экономики. Если так обстоит дело в современном ИТ-бизнесе, то представьте, насколько сложнее справиться с подобной задачей обычной школе, где нет необходимых компетенций ни у администрации, ни у педагогического коллектива. А теперь вообразим себе подобную перестройку в масштабах всей системы образования...

Здесь понадобится поистине титаническая деятельность по разработке новых регламентов всех видов деятельности, в которые вовлечена школа как образовательное учреждение. Подобная работа требует соответствующих институтов, управляющих системой образования. В советское время соответствующие структуры централизованного управления существовали, а теперь судьба каждого конкретного проекта разыгрывается в ходе конкурсных процедур. Такая «пунктирная» организация управления не позволяет решать стратегические задачи, в чем мы неоднократно убеждались на различных примерах.

Еще раз напомним, что попытки системной технологической модернизации уже предпринимались в российской школе, хотя и под несколько иными лозунгами. Доста-

³ Волков Д. А. Цифровая платформа: вызовы и проблемы // Открытые системы. СУБД, 2018, № 2. <https://www.osp.ru/os/2018/2/13054185>

⁴ Там же.

точно вспомнить, например, федеральный проект «Информатизация системы образования (ИСО)» (2005–2008 гг.). Его целью была практическая реализация наиболее актуальных на тот момент педагогических концепций путем создания инновационных образовательных ресурсов и учебно-методических комплексов. Предполагалось, что появление подобных цифровых дидактических разработок и методического сопровождения к ним позволит существенно изменить характер обучения за счет стимулирования новых, более продуктивных отношений между преподавателями и обучающимися. К проекту были привлечены ведущие российские эксперты, электронные издательства и компании — разработчики цифровых информационных ресурсов и инструментов.

Первый этап проекта — собственно разработка цифровых образовательных ресурсов прошла вполне успешно, ее результаты были высоко оценены, в том числе, международными консультантами из разных стран. Однако, когда дело дошло до внедрения инновационных разработок, их практического использования хотя бы в масштабах региональных образовательных систем, выяснилось, что встроить новые подходы в регулярный учебный процесс не так-то просто. Есть отдельные достижения, но системного прогресса на уровне массовой школы добиться не удалось. В этом нет ничего необычного для инновационных процессов, напротив, подобный результат вполне предсказуем и типичен не только для нашей страны. Вот фрагмент из методического материала ЮНЕСКО: «Фундаментальным упущением стратегий большинства новаторов является то, что они полностью сосредотачиваются на собственных инновациях, на целях, которых собираются достичь, и совсем не думают о том, какотреагируют на их усилия более крупные организационные структуры и как они соотнесутся со сложившейся в них культурой и существующими нормами» (1999)⁵. Этот вывод основан на неудачном опыте разных стран, но в полной мере может быть отнесен и к российской системе образования.

Как бы то ни было, ни в проекте ИСО, ни в более поздних аналогичных проектах не видно признаков стратегического планирования трансформационных процессов. Более того, нет оснований считать, что из предыдущих неудавшихся попыток руководители системы образования сделали правильные выводы, которые бы позволили перейти

⁵ Информационные и коммуникационные технологии в образовании
монография / Под. редакцией: Бадарча Дендева. М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013.

к технологизации школы на системном уровне, а не в форме отдельных частных инноваций. Чтобы утвердиться в такой оценке положения дел, достаточно задуматься о том, насколько цифровая трансформация обеспечена необходимыми ресурсами.

Стоит оценить, в первую очередь, обеспеченность массовой школы компьютерными ресурсами. Полноценная цифровизация школы не может быть достигнута, если не снабдить каждого участника образовательных отношений устройствами, предоставляющими доступ к цифровым платформам для различных видов деятельности. По сути дела, речь идет о том, что в каждой школе должна быть реализована модель «один ученик — один компьютер» (это не говоря уже обо всех взрослых, причастных к процессу обучения). Такая задача, кроме как в Москве и, возможно, еще в одном-двух регионах, никогда не ставилась. Даже в таком мегаполисе, как Санкт-Петербург, даже наиболее обеспеченные государственные школы имеют в лучшем случае несколько компьютерных классов и отдельные компьютеризированные рабочие места в кабинетах и лабораториях. Понятно, что с такой оснащенностью школа никак не может сделать свой учебный процесс в полной мере цифровым.

Понимая эту проблему, инициаторы цифровизации предлагают рассматривать в качестве полноценного цифрового устройства планшет или даже смартфон. Конечно, обеспеченность школьников различными электронными гаджетами растет, но функциональность смартфона как инструмента учебной деятельности не может идти не в какое сравнение с ноутбуком или стационарным компьютером, которыми школа снабдить всех учащихся не может. Планшет позволяет, главным образом, обеспечить доступ к учебной информации и поддержать коммуникации между участниками образовательного процесса. Большинство видов учебной (а тем более проектной, творческой, исследовательской) деятельности требует использования программного обеспечения, которое не работает на распространенных гаджетах. Заменяя компьютер планшетом, мы даже сами не осознаем, что существенно сужаем возможности деятельного учения.

Государство не может оснастить школы оборудованием в рамках выделяемых бюджетных ресурсов. А ведь возникает еще проблема, как обеспечить школьника компьютеризированным рабочим местом в домашних условиях. Нельзя же требовать от родителей, чтобы они взяли на себя расходы на цифровую трансформацию процесса обучения. Как раз по поводу того, что на этот ресурс государству рассчитывать не стоит, у

нас имеется полное общественное согласие. Ни у системы образования, ни у родителей нет и в ближайшей перспективе не появится средств на полноценную цифровую реформу. Все подобные замыслы цифровой перестройки образования утопичны.

Но даже если бы волшебным образом откуда-то взялись бы финансовые средства, то проводить цифровую трансформацию в масштабах всей страны некому. Еще одним ресурсным дефицитом является компетентность. Приходится признать, что сегодня работники образования (преподаватели, администраторы, методисты, школьные психологи) не обладают достаточной цифровой грамотностью, чтобы перестроить свою деятельность в соответствии с современными требованиями. С другой стороны, многочисленные квалифицированные специалисты IT-отрасли, привлекаемые к разработке цифровых платформ, недостаточно хорошо знают специфику образовательной отрасли.

Можно приводить и другие примеры необеспеченности цифровизации необходимыми ресурсами: доступом к полноценному Интернету, методическими разработками, дидактическими материалами и т. п., но в этом, кажется, нет необходимости. Это как в старом анекдоте, когда командующий спрашивает подчиненного, почему батарея не стреляла. Офицер докладывает, что тому было много причин. Во-первых, не было снарядов. Командующий прерывает и говорит, что уже этой причины достаточно для объяснения. Если для цифровизации не хватает необходимого оснащения, других доводов просто не требуется.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НЕВОЗМОЖНА!

«НЕ» № 3. Почему это недопустимо?

Как мы убедились, сколь сильны ни были бы аргументы в пользу цифровизации, проект такого масштаба в сегодняшних условиях нереализуем. Государство, тем не менее, настаивает на своем требовании, к тому же зафиксированном в национальном проекте «Образование». Спорить с государством без особой необходимости — задача неблагодарная. Может быть, нет смысла оспаривать принятую концепцию быстрого цифрового перехода? Пусть идея административной цифровизации, цифровизации «сверху» и не позволит достичь поставленной стратегической цели, но и риска, как кажется на первый взгляд, большого нет. Коэффициент полезного действия будет, конечно, невысок, но все равно цифровизация — движение в правильном направлении. Какие тут могут быть минусы? А вот какие.

Начнем с важнейшего обстоятельства, о котором уже упоминалось в предыдущем разделе: для масштабных реформ в сфере образования требуется общественное согласие по поводу целей и средств модернизации, потенциальных достижений и рисков. Об этом говорит опыт разных стран, особенно тех, чье народное образование сейчас котируется выше других. Есть ли такое согласие в нашей стране применительно к цифровизации школы? Если по этому поводу и были сомнения, то они пропали в ходе пандемического кризиса и перехода на дистанционное обучение. Социальные сети полны негатива по отношению к тому, как завершался предыдущий учебный год, и этот негатив, к сожалению, распространяется на саму идею цифровой образовательной среды, которая является ключевой для национального проекта «Образование». Есть ли у родителей рациональные основания для того, чтобы относиться с подозрением ко всему, что предполагает соприкосновение детей и подростков с миром цифровых технологий?

Отвечая на этот вопрос, стоит, по-видимому, разделить негативные проявления цифровизации на проявившиеся и прогнозируемые. К первой можно отнести те явления, связанные с использованием электронных гаджетов и Интернета, которые уже давно стали предметом горячих обсуждений в СМИ и социальных сетях. Критиками цифровизации движет, во-первых, опасение за здоровье детей и подростков, не расстающихся с гаджетами. Санитарные нормы, которыми должна руководствоваться школа, ограничивают время непрерывной работы с компьютером 10–15 минутами (это для младшего возраста). Есть ограничения и для более старших. Но подобные цифры вызывают лишь недоумение, когда мы анализируем статистику пребывания в Интернете, характерную для «цифровых аборигенов». И вот теперь, когда школа собирается переходить на цифровое обучение, у многих возникает законный вопрос: «А кто может гарантировать, что все это не повлияет на здоровье целого поколения школьников? Если не прямо сейчас, то в будущем?». Негативных факторов много: нагрузка на зрение, постоянное влияние электромагнитного излучения от средств связи, мультимедийное представление информации, провоцирующее излишнюю возбудимость. Мало исследовано влияние компьютерных технологий на когнитивные процессы. Приходится признать, что на сегодняшний день нет исследований, которые бы позволили определить рамки безопасного использования электронной техники в учебной деятельности. К тому же

государственная система образования слишком легко меняет свои позиции в отношении использования гаджетов. То бросают лозунг «Дашь цифровизацию!», то вдруг начинают запрещать в школе использование телефонов, ссылаясь на медицинские противопоказания, исходящие от зарубежных экспертов. Такая амбивалентность никак не способствует доверию к образовательным институтам.

Вторая угроза, по мнению многих, исходит от отсутствия информационного регулирования в Интернете. И речь здесь идет не столько о потенциальных угрозах безопасности, исходящих от различных злоумышленников, мошенников и просто преступников, сколько о низком качестве информации, которая может стать основой обучения, если цифровой образовательной средой будут пользоваться педагоги и школьники, не обладающие способностью отличать проверенные источники от недостоверных. Для людей с традиционным отношением к образованию привычна мысль, что школа должна опираться на многократно выверенные, грифованные учебники и пособия, в которых заведомо исключены ошибки и сознательные искажения. В этом отношении Интернет не может считаться безопасной информационной средой, в которой школьники гарантированы от вредных влияний. Понятно, что система образования может рассчитывать на то, что появятся различные фильтры, которые защитят школьников от недостоверной информации, но пока мы не видим механизмов, которые бы не сводились к формальной цензуре, а регламентировали правила создания и использования образовательного контента.

Идее безопасного Интернета уделяется много внимания в общественных дискуссиях, но угрозы цифровизации не сводятся к тем, которые перечислены выше. К сожалению, сама по себе идея цифровой технологизации школы несет в себе риски дегуманизации образовательного процесса. Пока, на ранней стадии модернизации, эти тенденции еще не проявились и не попали в фокус общественного внимания, но, если цифровая трансформация будет проводиться под насильственным административным давлением, мы рискуем столкнуться с серьезными угрозами нашим образовательным ценностям.

Одной из ключевых идей цифровизации является использование искусственного интеллекта (ИИ) для решения сложных задач. При этом подразумевается, что во многих аспектах искусственный интеллект имеет явные преимущества перед естественным. С

этим спорить не приходится, но что мы будем делать, если вдруг у ИИ проявятся не только достоинства, но и недостатки? А исключить такую возможность было бы крайне легкомысленно.

И еще раз повторим, никакая значимая социальная реформа не должна запускаться без общественного согласия. Сегодня общество, как выяснилось, не доверяет ни предлагаемым технологиям, ни самим управленцам, которые призывают к их широкому внедрению. Но в перспективе цифровизации проявляется еще один (и очень непростой) вопрос о доверии, а именно о доверии к ИИ.

В первом разделе отмечалось, как важно, чтобы школа стала пространством сотрудничества между участниками образовательных отношений. Есть уже распространенный образ: цифровая школа должна иметь «прозрачные» стены, сквозь которые с легкостью будут проникать коммуникации между семьей и педагогами. Теперь же среди субъектов, причастных к управлению образовательным процессом, появляется новый игрок — ИИ. И ситуация сразу же становится непрозрачной, потому что ни учителя, ни родители не имеют представления о том, как и кем построены алгоритмы, на которых основано принятие решения ИИ.

Традиционная школа была основана на доверии семьи по отношению к образовательным институтам, профессионализму и добросовестности педагогов. Хотя сегодняшние конфликты свидетельствуют о том, что это доверие во многом утрачено, все мы надеемся, что это поправимо и мы сможем наладить конструктивное взаимодействие в интересах каждого ребенка. И вот возникает перспектива цифровизации в сфере принятия решений. Обществу предлагают проникнуться доверием к ИИ, то есть непонятно к кому. То ли к программистам, которые работают над интеллектуальными системами, то ли к неизвестным нам постановщикам этих задач (оптимизации управления обучением). Кто эти люди, какова их квалификация, нам не сообщают. Какими критериями оптимальности они руководствуются? Возможно, мы этого никогда не узнаем, потому что ИИ нам представят как черный ящик, на котором будет виден лишь знак какого-то бренда. По большому счету не так уж и важно, как будет называться этот бренд: Министерство просвещения или Фонд Сбербанка, «Яндекс» или Google. Глав-

ное — мы никогда не сможем проверить, насколько хороши и своевременны его рекомендации, которые нам будут спускаться с самого верха, ссылаясь на последние достижения науки и новейшие технологии «больших данных».

Цифровая трансформация приходит к нам под лозунгом персонализации. Это означает, что каждому может быть подобран оптимальный маршрут обучения. Вопрос только в том, не исключим ли мы человека из системы принятия решений. Посоветуется ли ИИ с теми, кто непосредственно заинтересован в том, чтобы школьник был успешен на выбранном пути? Если нет, то мы рискуем получить в результате цифровой трансформации такой странноватый и страшноватый результат, как тоталитарная персонализация. Она будет насильно насаждаться в масштабах всей системы образования со всем пылом неофитов, уверовавших во всемогущество ИИ. Эту угрозу много лет назад предвидел один из создателей теории ИИ, выдающийся педагог, один из тех, кто рекомендовал компьютер в качестве инструмента деятельности, необходимого школьникам уже в начальных классах. Сеймур Пейперт (Seymour Papert) парадоксальным образом сформулировал опасность технократического подхода к обучению: „Should the computer program the kid or should the kid program the computer?“⁶. К сожалению, мы видим, что стремление «программировать детей» на основании аналитики больших данных продолжает быть актуальной угрозой дегуманизации школы. А ведь любой человек с математическим образованием, любой квалифицированный инженер хорошо знает, насколько лукавыми могут быть слова об оптимизации в сфере управления, когда решения принимает не человек, а компьютерная программа. Понимают ли эти риски те, кто управляет системой образования? У них ведь совсем другие компетенции.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НЕДОПУСТИМА!

«НЕ» № 4. Почему это неизбежно?

Анализ перспектив цифровизации мы начали с рассуждений о том, что школа призвана готовить новое поколение к жизни в стремительно меняющемся мире. Но школа не только готовит к будущей жизни, она сама — ее часть. И эта часть при всем своем

⁶ Кто кого должен программировать: компьютеры детей или дети - компьютеры? Цит. по http://wheels.org/spacewar/stone/rolling_stone.html

консерватизме не может, как и все целое, не откликаться на вызовы времени, не испытывать на себе влияние новых идей, инструментов, отношений, которые несут с собой цифровые технологии. Ведь школа — это не объект формального администрирования со стороны управленческой иерархии системы образования. Школа — это прежде всего отношения между людьми, которые привносят в образовательную среду свои ценности, представления о жизни, образ действий, привычки... Действия этих людей и формируют образовательный процесс, и с каждым приходящим поколением школа приобретает новые черты.

Предыдущие волны модернизации приходили в систему образования извне, под влиянием экспертного сообщества и бизнес-структур. Для большинства тогдашних педагогов использование компьютеров, Интернета, цифровых инструментов еще только становилось обыденным делом, собственный опыт и пользовательская квалификация только начинали формироваться. Интерес к технологической модернизации был, но он не подкреплялся уверенностью рядовых педагогов в том, что они сумеют перенести привычные профессиональные действия и коммуникации на новую технологическую основу.

С тех пор прошло много времени, изменились сами основы нашего жизненного уклада. Отвлечемся на время от проблем образования и обратим внимание на то, что с нами происходит в повседневной жизни. На наших глазах меняется представление о том, что такое норма поведения в цифровом обществе. Цифровые технологии создают единый информационный стандарт, связывая между собой далекие, казалось бы, друг от друга проявления привычного жизненного уклада. Телефон становится платежным инструментом, банковская карта — проездным документом для городского транспорта. Сейчас уже нельзя открыть счет в банке, не имея мобильного телефона. А для того чтобы войти на некоторые образовательные платформы, требуется всегда иметь при себе смартфон.

В отношении к технологиям происходит психологический сдвиг. Если раньше многие считали, что цифровые инструменты можно и нужно использовать, то теперь большинство осознает, что без них уже нельзя обойтись. Гаджеты становятся частью

нас, определяя поведение в тех или иных ситуациях. И странно видеть, как школа пытается помешать естественному поведению современных молодых людей, запрещая пользоваться гаджетами в ходе обучения и на экзаменах.

Меняется жизненный уклад, меняются люди, которые участвуют в образовательном процессе, — значит, и системе образования придется измениться. Собственная компетентность в цифровом мире педагогов, администраторов, самих школьников и их родителей начинает влиять на их отношение друг к другу, а значит, и на то, что называется образовательной средой. Существующие нормативы, регламенты, весь стиль управления образованием — все это появилось в доцифровую эпоху и просто не соответствует времени, в котором мы живем. Цифровые технологии, которые уже давно работают в школе, пришли туда не в логике административного управления, а вопреки ей, во многом стихийно.

Если начать задавать образовательному начальству самые естественные вопросы, немедленно выяснится, что цифровая трансформация уже произошла в общественном сознании, а теперь нужно привести школу в соответствие с возможностями и потребностями цифрового общества. И эта неизбежная модернизация коснется всех сторон школьной жизни: и учебников, и организации занятий, и методики обучения, и отношений между детьми и взрослыми.

Наверное, самое главное, что приносит цифровизация сегодняшнему обществу, — это разнообразие возможностей и гибкость выбора. Благодаря доступности информации и новым способам ее сбора, организации, обработки, представления перед людьми открываются возможности, которые еще десятилетие назад трудно было себе даже представить. Многие привычные действия с помощью компьютерных инструментов теперь дают качественно иные результаты, и это относится к самым разным областям общественной жизни: бизнесу, науке, искусству, политике, журналистике.

По мере того как люди будут привыкать к новому жизненному укладу, в котором все больше места будет отведено цифровым технологиям, должно измениться и отношение к тем инструментам совместной деятельности, которыми нас вооружает цифровизация. Сегодня мы настороженно относимся к вторжению ИИ в нашу повседневную жизнь, потому что боимся попасть в подчиненное положение по отношению к тем не-

прозрачным механизмам, которые скрываются за понятиями «аналитика больших данных», «самообучающиеся системы», «искусственный интеллект». Сейчас мы судим о перспективах цифровизации, в основном по сенсационным публикациям в СМИ, которые склонны превращать достижения научно-технического прогресса в социальные страшилки. «Цифровое рабство», «цифровой концлагерь» и тому подобные предостережения — все это проявления недоверия к тем, кто управляет общественными процессами, опасения, что цифровые технологии становятся инструментом реализации сценариев, известных нам по многочисленным произведениям в жанре антиутопии.

К сожалению или к счастью, никакие общественные движения не в силах остановить технологическое развитие. Задача в том, чтобы научиться управлять новыми интеллектуальными возможностями современных технологий. Доверие к цифровизации общественной жизни (и школы, в частности) может возникнуть лишь тогда, когда соответствующие процессы перестанут внедряться силой административного давления. Участники общественных отношений должны сами ощутить потенциал цифровизации, а это произойдет лишь тогда, когда повседневная жизнь постепенно повысит их собственную цифровую компетентность и заинтересованность. Когда они научатся использовать новые виды коммуникаций и цифровые инструменты, чтобы усовершенствовать образовательный процесс и гармонизировать отношения между его участниками. Когда образовательное сообщество перестанет откликаться на призывы к цифровой революции сверху, а начнет подбирать в арсенале цифровизации инструменты для решения своих насущных проблем, которые в каждой школе существуют, но проявляются по-разному.

Тогда ИИ перестанет быть угрозой насильственной оптимизации, а станет полезным советчиком в различных ситуациях, возникающих в повседневной жизни. Контроль, осуществляемый с помощью аналитики больших данных, будет восприниматься как своевременное предупреждение о негативных тенденциях, тревожных ситуациях, которые могут привести к нежелательным последствиям, если вовремя не принять меры. Такая тревожная сигнализация станет тем вкладом, который внесет ИИ в управление обучением. А вот реагировать на эти предупреждения должны не компьютерные

системы, а люди, вовлеченные в процесс образовательных отношений. Тогда цифровизация школы поможет обрести необходимый баланс между доверием и контролем, которого сейчас так не хватает системе образования. Время работает на цифровизацию.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НЕИЗБЕЖНА!

Светлана Анатольевна Писарева
д. п. н., профессор, член-корреспондент РАО,
заведующая кафедрой теории
и истории педагогики РГПУ им. А. И. Герцена

Изменение взаимодействия педагога и учащихся в условиях смешанного обучения

Современные условия реализации образовательного процесса, обусловленные необходимостью быстрого и массового перехода к смешанному обучению, обострили целый ряд проблем школьного образования. Ключевой, на наш взгляд, в этом ряду является проблема поиска новых инструментов для построения взаимодействия педагога и учащихся.

Общее мнение о возможных прогнозах дальнейшего развития сферы образования сегодня сводится к пониманию того, что мы никогда не вернемся к той системе, в которой работали еще в прошлом году.

Дистанционное обучение или его элементы вошли в нашу профессиональную деятельность быстро и навсегда. Следовательно, возникает необходимость не просто адаптироваться к новым условиям, а проявлять довольно активную позицию в поиске эффективных современных технологий для построения самого главного в образовании — педагогического процесса, основанного в первую очередь на взаимодействии его субъектов.

Весна 2020 года, когда очень многие школы были вынуждены перейти на дистанционное обучение, показала, что педагоги оказались не готовы именно к построению взаимодействия со своими учениками в новых условиях. 7 мая 2020 года был опубликован опрос Фонда «Общественное мнение», согласно которому 86 % российских родителей негативно оценили опыт школьного онлайн-образования⁷. В ряду претензий они указывали возросшую учебную нагрузку своих детей (47 % респондентов) и сни-

⁷ Дистанционное образование: впечатления школьников и родителей. Доступ: <https://covid19.fom.ru/post/distancionnoe-obrazovanie-vpechatleniya-shkolnikov-i-roditelej>

жение уровня знания предмета (66 % респондентов). Множество статей и постов в Интернете по сути обсуждают одну общую проблему — чрезвычайно большой объем домашнего задания, невозможность задать учителю вопросы и прослушать объяснение новой темы, что приводит к необходимости родителям выполнять роль учителя, объясняя непонятные вопросы своим детям.

По нашему мнению, эти и другие подобные описания проблем школьного дистанционного обучения имеют общее основание — неготовность школы к построению взаимодействия со своими учениками в новых условиях нового образовательного процесса.

Образовательный процесс в среде дистанционного взаимодействия не может быть построен на классических идеях линейности, т. е. однонаправленности, безальтернативности выбора⁸ [4].

Схематически этот процесс можно изобразить следующим образом:

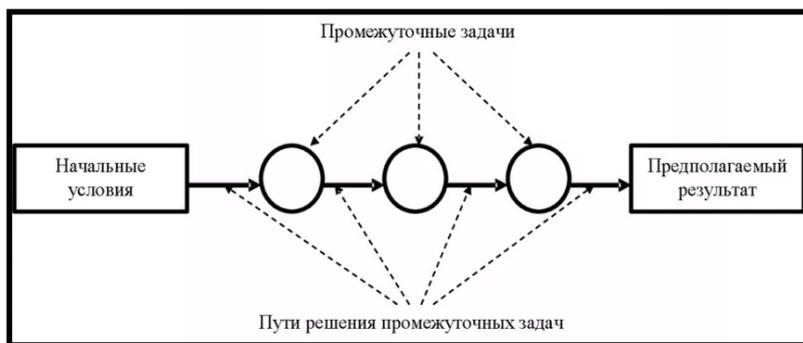


Рис. 1. Схема линейного процесса

Линейность — однонаправленность, заданная безальтернативность цели или структуры. Внешние факторы не могут оказать существенного влияния на линейную структуру и направление ее развития. Это процесс восхождения от простого к сложному.

Этот классический линейный процесс довольно точно описал в своей новой книге историк Ю. Харрари⁹. Промышленная революция оставила нам в наследство теорию, в

⁸ Современный философский словарь/ Под общей ред. д. ф. н, профессора В. Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект, 2004.

⁹ Отрывок из книги историка Юваля Ноя Харари “21 Lessons for the 21st Century”. Доступ: <https://vc.ru/future/44716-year2050>

рамках которой образование стоит в одном ряду с производством. Посреди города располагается здание, разделенное на множество одинаковых комнат, каждая заставлена рядами столов и стульев. По звонку вы входите в один из классов с еще тридцатью детьми, родившихся в один год с вами. Каждый час в кабинете появляется какой-то взрослый и начинает говорить. Ему за это платит государство.

В таком процессе основная нагрузка ложится на плечи учителя. Он осуществляет планирование работы, он подбирает необходимый материал и методы его изложения своим ученикам, учитель также продумывает систему оценивания и разрабатывает контрольно-оценочные материалы. Ученику остается на уроке работать под руководством учителя и дома выполнять домашние задания. Его самостоятельность сведена к минимуму усилий. За него все спланировал учитель. Это и есть процесс обучения. На рис. 2 это отчетливо показано:



Рис. 2. Схема линейного процесса обучения

Этот процесс довольно долгое время был действительно эффективным для достижения целей школьного образования. Но с развитием информационного общества изменилось очень многое и, самое главное, информационные потоки, которыми пользуются учитель и его ученики.

В современном мире образование сопровождает человека в целостности его жизненного пути; существенно изменились процессы приобретения и передачи знаний, когда значимость фактологических знаний уменьшилась, а готовность и способность разбираться в сложных системах на основе этих знаний возросла¹⁰.

В новом веке исследователи обращаются к идеям нелинейности социума и новой архитектуры образовательного процесса: нелинейные формы организации обучения с использованием информационных технологий (Пак Н. И., 2000), нелинейность социальных процессов в общественном развитии (Тамбиева З. С., 2005), архитектура организации самостоятельной работы студентов (Дроботенко Ю. Б., 2006), реализация индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в нелинейной системе обучения (Маленкова Л. О., 2006), модели управления нелинейной системой организации учебного процесса в вузе (Ломагина Е. В., 2008).

Необходимо отметить, что практики также идут по этому пути. Нам удалось найти в интернете описание опыта перехода к нелинейности в школьном образовании:

1. Мирошниченко И. А. Положение о динамичном нелинейном расписании. Москва. Доступ: <https://eduinspector.ru/2013/07/24/a-u-vas-rabotajut-po-nelinejnomu-raspisaniju/>

2. Нелинейная структура школьного расписания. Доступ: http://maou-2.3dn.ru/metod_rabota/nelinejnoe_raspisanie.pdf

3. Силуянова С. В. Организация нелинейного обучения русскому языку в 5 классе. Пермь, школа № 16. Доступ: <http://www.moo-sch16.narod.ru/SV3.PDF>

Идеи математической теории нелинейных уравнений сегодня используется для изучения процессов, протекающих в обществе¹¹:

а) *многовариантность, альтернативность одновременного существования качественно различных решений*, что предусматривает множество путей разветвления процесса в одной и той же нелинейной открытой среде;

б) *принципиальная зависимость результата реализации процесса от качества среды*; если качественно меняется среда, то реально ожидать появления новых

¹⁰ Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний, 2007. Доступ: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rest/kronberg.p>

¹¹ Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2018.

возможностей, разных структур (конфигураций, топологий) как отклик на воздействие, оказываемое на среду.

Нелинейность — возможность многовариантного развития процесса, системы. Развитие понимается как поиск адекватных ответов на внешние вызовы. Между системой и средой отсутствуют непроницаемые границы, возрастает значимость контекста.

Что же произошло весной 2020 года при переходе школ к дистанционному обучению? На наш взгляд, многие учителя просто перенесли свое понимание процесса обучения (заметим, линейного, заранее четко спланированного, безальтернативного) в открытую информационную среду, не внося никаких изменений в свою деятельность, сохранив и объемы изучаемого учащимися предметного содержания, и объемы заданий для самостоятельной работы, и даже требования представления выполненных работ в конкретный момент времени. В то время как нужно было иначе построить взаимодействие со своими учениками и перейти от процесса обучения к проектированию нелинейного образовательного процесса:

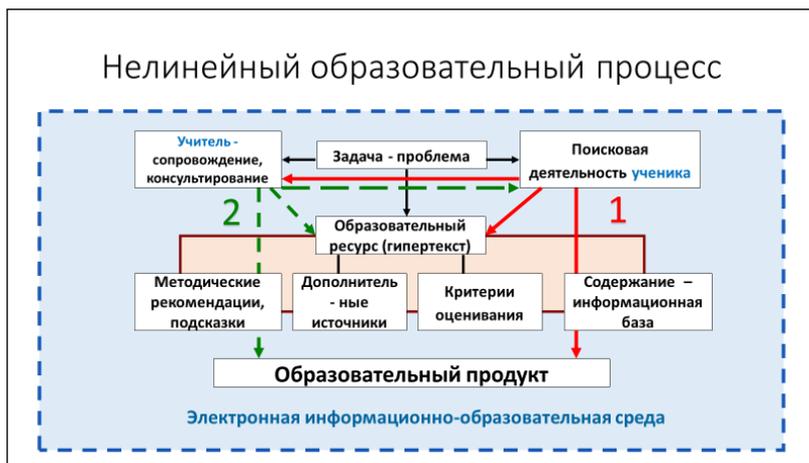


Рис. 3. Схема нелинейного образовательного процесса

Необходимо отметить, что этот переход еще в прошлом веке описал в своих работах М. А. Данилов, т. к. свободный доступ к информационным ресурсам, использование возможностей образовательной среды и самостоятельная работа с образовательным контентом стали предпосылками перехода от традиционного процесса обучения

(линейного, лекционно-семинарского) к нелинейному образовательному процессу, ориентированному на самореализацию обучающегося и «снятие обучения учением» (М. А. Данилов). Ядром нелинейного процесса является уже не формально понимаемое содержание образования, а задача, которую решает ученик. На это также обращал внимание М. А. Данилов, отмечая, что тайна успешного обучения и умственного развития заключается в способности развивающейся личности видеть познавательную задачу и стремиться найти ее решение.

Нелинейный образовательный процесс имеет свои специфические характеристики:

- информационные ресурсы не ограничены — это не только разные виды учебных книг, но и доступ к электронной библиотеке, доступ в Интернет, консультация у квалифицированных преподавателей и специалистов по профилю и т. д.;

- построение процесса персонифицировано, т. к. учащиеся самостоятельно знакомятся с учебным содержанием, освоение содержания на основе процедур понимания, коммуникации, проектирования, применения, анализа, синтеза, оценки и рефлексии;

- среда обучения конструируется учениками и учителями в совместной деятельности;

- время взаимодействия не ограничено (не временной отрезок урока, а время, необходимое на выполнение задачи);

- пространство взаимодействия также не ограничено (индивидуальный стол, библиотека, компьютерный класс, дом, другое учебное заведение, университетская лаборатория, учебная фирма, производство и т. д.).

Такой процесс реализуется в среде смешанного обучения, предполагающей интеграцию классно-урочной системы, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Обязательно предусматривает проявление доверия к ученикам, что предполагает представление им определенной свободы и готовности поддержать их инициативу. Кроме этого, предполагает создание нового образовательного пространства — темп работы регулируется педагогом, но дома учащиеся осваивают материал в

удобном для себя временном режиме. И, наконец, предусматривает формирование интерактивного контента, использование открытых электронных образовательных ресурсов.

Обратим внимание на то, что в литературе представлено достаточно много описаний моделей смешанного обучения. Приведем примеры типичных моделей:

1. **Face-to-Face Driver**: онлайн-обучение применяется для подкрепления традиционного очного обучения. Учитель сам объясняет учебный материал в аудитории, а электронная среда служит для тренировки и закрепления материала.

2. **Rotation Model** (ротационная модель): основана на чередовании обучения в аудитории с самостоятельным онлайн-обучением в асинхронном режиме, например, «Перевернутый класс».

3. **Flex Model** (гибкая модель): большую часть учебного времени учащиеся занимаются самостоятельно в электронной среде. Учитель по мере необходимости проводит консультации в аудитории. Наличие индивидуального расписания.

4. **Online Lab** (онлайн-лаборатория): электронная среда используется на протяжении всего времени изучения предмета. Обучение проходит в специально оборудованных классах под руководством и контролем инструктора.

5. **Self-Blend Model** (модель «учебного меню»): позволяет учащимся самостоятельно выбирать, какие традиционные уроки дополнить онлайн-занятиями; возможно одновременное обучение в различных учреждениях.

6. **Online Driver Model** (модель дистанционного онлайн-обучения): предполагает дистанционное обучение в электронной учебной среде. Встречи с учителем в аудитории происходят редко и по мере необходимости.

В каждой из приведенных моделей смешанного обучения преобладает одна из трех оставляющих образовательных технологий: прямое личное взаимодействие субъектов образовательного процесса, интерактивное взаимодействие субъектов образовательного процесс посредством ИКТ и ЭОРов, самообразование обучающихся.

Как показывает опыт реализации таких моделей, существенное изменение происходит с распределением времени на организацию тех или иных форм учебной активности учащихся. Так, до 10 % времени занимает непосредственная работа педагога с уча-

щимися, 20 % отводится на тьюторское сопровождение самостоятельной работы учащихся, наставничество, а самый большой временной отрезок (70 %) занимает разработка проектов, выполнение заданий, лабораторные работы.

Существенным образом также изменяется содержание контрольно-оценочной функции учителя, что проявляется в сокращении объема текущего контроля, необходимости обязательной разработки дифференцированных заданий и критериально-оценочных шкал, причем сами критерии могут вырабатываться в совместной деятельности с учениками.

Таким образом, наблюдается возрастание роли и объема активной самостоятельной работы обучающихся с образовательным контентом и проявляется важнейшая закономерность нелинейного образовательного процесса — становление целостности личности зависит от степени развития в учении способов понимания, коммуникации, рефлексии, проектирования, что позволяет обеспечить реализацию процесса обучения как действенного фактора развития личности.

Школа спустя десять лет может стать школой с нелинейным образовательным процессом, разумеется, в том случае, если профессиональное сообщество учителей будет готово к своей новой позиции, новой роли. Будет готово к тому, что нужно не передавать знания своим ученикам, а управлять знаниями своих учеников в среде свободного доступа к информационным ресурсам, представляя возможность осваивать «нужные знания в нужное время людям для решения задач».

**Отношения в системе образования:
проблемы управления**

Ситуация коронавирусной пандемии подтвердила, что сложившаяся система школьного образования не обладает достаточным потенциалом для быстрого и адекватного реагирования на новые вызовы общественного развития.

Одновременно эта ситуация способствовала выявлению новых возможностей образовательной системы, возникающих в условиях цифровизации образовательного процесса. Анализ указанного явления приводит к выводу, что появление таких возможностей связано с изменением отношений в системе образования. Реализация потенциала образовательной системы зависит от управления образовательным процессом, которое может в разной степени соответствовать происходящим изменениям.

Потенциал образовательной системы определяется связями и отношениями, которые существуют между ее элементами. В качестве таких элементов рассматриваются субъекты образовательного процесса — педагоги, родители обучающихся и сами учащиеся.

Возникает ряд предположений относительно того, почему сложившаяся практика управления образовательным процессом не соответствует изменениям в отношениях его участников. Имеются в виду два вида отношений: к образованию как ценности и к другим участникам образовательного процесса.

Анализ ситуации проведен в рамках поддержанного РФФН научного проекта 19-29-14060.

Гипотеза 1. Проблемы отношений участников образовательного процесса обусловлены изменениями их статуса

Предметом исследования в доказательной педагогике становится роль субъективного фактора — влияние ученика, семьи, учителя на эффективность образовательного

процесса [Хэтти, 2017]. Современные исследователи трактуют идеи Л. С. Выготского о развитии ребенка как концепцию социального конструктивизма, которая фокусирует внимание на необходимости социального взаимодействия в процессе обучения [Пискунова, 2018]. Субъектами социального взаимодействия выступают участники образовательного процесса.

Под отношениями участников образовательного процесса имеются в виду отношения учащихся и учителей, отношения между учащимися, между учителями, между педагогами и родителями, между родителями.

Проблемы отношений участников образовательного процесса, которые наблюдаются в образовательной практике, заключаются в низком уровне их взаимодействия, рассогласовании смысла и целей образовательной деятельности.

Общей чертой, характеризующей отношения участников образовательного процесса, являются их представления о статусе — своем и других участников образовательных отношений.

Под статусом в данном случае понимается представление участника образовательных отношений о своей роли в образовательном процессе и о должном отношении к нему со стороны других участников процесса.

Отношения «учитель — ученик» в советской школе характеризуются тем, что ученик воспринимался как участник учебного процесса, который *должен* освоить определенный учебный предмет. В постсоветское время получает распространение концепция личностно-ориентированного обучения, предполагающая отношение к ученику прежде всего как личности, имеющей свои взгляды, позиции, ценностные ориентации. В массовой практике складывается отношение к ученику как учащемуся, имеющему не только определенные обязанности, но и права.

Отношение «ученик — учитель» в советской школе характеризуется тем, что ученики воспринимали учителя прежде всего как должностное лицо, которого надо слушаться. Его социальный статус, служебное положение, образованность не было принято оценивать, и это не оценивалось, хотя некоторые личностные качества были предметом оценки и могли высоко цениться (судя по материалам одного из исследований, наиболее значимым личностным качеством учителя считалась справедливость).

Взаимоотношения учителей и учащихся в условиях советской школы носили преимущественно «межфункциональный» характер — каждый должен был выполнять свои функции в рамках учебного процесса.

В постсоветское время в отношениях учеников к учителю происходят некоторые изменения: ученики могут интересоваться гражданской позицией учителя, его взглядами, проявлять готовность к доверительному общению с учителем, обсуждению с ним своих личностных проблем. Учитель в глазах учащихся уже не только (в ряде случаев и не столько) должностное лицо, но и значимый собеседник, доверенное лицо, готовое встать на защиту ученика. «Межфункциональный» характер взаимоотношений сохраняется, но он может дополняться и межличностными отношениями.

Для отношений учащихся и учителей более существенное значение приобретают отличия в уровне образованности.

На проблему соотношения потенциалов учителя и ученика было обращено внимание еще 50 лет назад. 26 августа 1970 г. в «Литературной газете» была напечатана статья Л. Борисовой и В. Переведенцева «Кто он, школьный педагог?». В ней были приведены данные обследования большой группы старшекласников и преподавателей пятых-десятых классов. Оно показало, что 60–70 процентов учеников больше осведомлены в новейших достижениях науки, техники и культуры по сравнению с их учителями. Авторы делали следующий вывод: «Наш учитель, конечно, не стал хуже. Напротив, он сегодня образованнее, чем был вчера. Однако те, кого он должен обучать и воспитывать, изменились еще больше. Можно сказать, что потенциал учителя возрос, но разность потенциалов между учителем и учеником уменьшилась».

В настоящее время стало общепризнанным, что учащиеся могут превосходить многих учителей в умении использовать современные информационно-коммуникативные технологии. Есть учащиеся, чей уровень финансовой грамотности выше, чем у учителей, которые их обучают. Есть ученики, которые имеют более богатый опыт зарубежных поездок по сравнению с учителями. Наблюдаются случаи, когда отдельные ученики в классе лучше ориентируются в современной литературе, чем их учителя литературы.

В учительской среде в постсоветское время стала возникать напряженность в

связи с использованием понятия образовательных услуг применительно к педагогической деятельности и в связи с усилением социального расслоения общества, в котором появились богатые и бедные.

Понятие «образовательная услуга», вполне применимое в рамках обсуждения проблем экономики образования, в педагогическом сообществе стало восприниматься как нравственная категория, означающая принижение смысла педагогической деятельности как миссии, служения, предполагающей признательность и благодарность со стороны общества. Данное понятие стало интерпретироваться как попытка перевести учителей на более низкую ступень социальной лестницы.

К этому добавилось снижение уровня материальной обеспеченности учителей, привыкших считать себя принадлежащими к слою интеллигенции и потерявших в значительной мере возможность удовлетворять запросы интеллигентного человека.

В последнее время стали все чаще возникать ситуации, в которых учителя ощущают свою незащищенность от необоснованных требований, неправомерных претензий и даже от физического насилия.

Изменения в статусе педагогов практически не сказались на характере их взаимоотношений: определяющее значение имеет их самооценка как сотрудников, принадлежащих к одному коллективу с его нормами поведения. По-прежнему отношения сотрудничества мало относятся к совместной деятельности по достижению образовательных результатов, выходящих за рамки учебного предмета.

В постсоветской школе происходят изменения в характере взаимоотношений учащихся. В советское время эти взаимоотношения в условиях школы в определенном мере регламентировались (через деятельность пионерской и комсомольской организации), но в значительной степени определялись ценностями, принятыми в определенной среде. В постсоветское время регламентация взаимоотношений учащихся минимизируется. Возрастает значимость неформальных лидеров, заметнее становятся проявления буллинга. Школьный класс теряет признаки коллектива.

Изменения наблюдаются в отношениях учителей и родителей учащихся. При этом чаще отмечается, что родители лучше относятся к учителям, чем учителя к родителям. В отношениях учителей доминирует представление о том, что родители стре-

мятся переложить свои обязанности на школу, выступают с необоснованными претензиями к школе и вмешиваются во внутришкольные дела. Родители признают трудности педагогической деятельности, но часто высказывают неудовлетворенность тем, что педагоги не проявляют интереса к индивидуальным особенностям детей и что отношение в школе к детям может зависеть от социального статуса родителей.

Во взаимоотношениях родителей новое явление в постсоветский период — возникновение родительских сообществ, коммуникация в которых осуществляется через социальные сети. Результатом обмена мнениями относительно ситуации в конкретном классе сможет стать выработка общей тактики поведения с учителем или школьной администрацией (в одной из школ Санкт-Петербурга родители учащихся первого класса отказались отправлять детей в школу до удовлетворения их требований). Школы демонстрируют неспособность устанавливать контакты с сетевыми родительскими сообществами.

Общую тенденцию можно охарактеризовать как переход к многокритериальной оценке участников образовательного процесса, которая выражается в том, что они могут оцениваться с различных точек зрения: как образованные люди; как люди, принадлежащие к определенному социальному слою; как личности; как индивидуальности.

Анализ изменений в отношениях участников образовательного процесса приводит к предположению, что управлять этими отношениями можно, если все участники отношений рассматривают себя как равноправных субъектов образовательного процесса.

Гипотеза 2. Участники образовательного процесса становятся его субъектами при индивидуализации образовательных результатов

Речь идет о том, что отношения между учителями, учащимися, родителями приобретают «субъект-субъектный» характер, если они выступают как субъекты образовательного процесса. Участники образовательного процесса становятся его субъектами, если они могут влиять на его цели, обладают достаточной информацией для адекватного объяснения полученных результатов и могут принимать собственные решения о корректировке образовательных целей и средств их реализации. *Высказывается пред-*

положение, что значимым фактором становления и развития межсубъектных отношений является индивидуализация образовательных результатов. Ориентация на индивидуализацию образовательных результатов означает необходимость рассмотрения вопроса о соотношении общих и индивидуальных результатов школьного образования и критериях их оценки, а в связи с этим и вопроса о позиции ученика в образовательном процессе.

В условиях советской школы горизонт планирования учащимися своей учебной деятельности был равен одному уроку. Возможные индивидуальные результаты изучения учебного предмета не рассматривались — в этом не было необходимости, т. к. учащиеся должны были освоить один и тот же материал на одном и том же уровне.

Различия в достигнутых результатах фиксировались и фиксируются по пятибалльной шкале оценивания в диапазоне «отличные — неудовлетворительные результаты». Данный подход ориентируется на достижение одинаковых результатов, не отличающихся содержанием и уровнем освоенного учебного материала.

Такая ориентация обусловила широкое использование методов принудительного обучения, реализация которых отрицала саму возможность отношения к учащимся как субъектам образовательного процесса. В ситуации, когда образовательные результаты все более зависели от мотивов образовательной деятельности, предпринимаются попытки поиска педагогических средств, обеспечивающих качественное изменение мотивов образовательной деятельности учащихся — переход от мотивации долга к мотивации интереса.

В середине 80-х годов прошлого века был выдвинут принцип сотрудничества всех участников образовательного процесса. 18 октября 1986 г. в «Учительской газете» был опубликован отчет о встрече учителей-экспериментаторов, главным результатом которой стала своеобразная педагогическая декларация, излагавшая основные идеи педагогики сотрудничества.

В последующие годы идея стимулирования образовательной деятельности учащихся получает дальнейшее развитие. К характеристикам современной системы образования относятся следующие позиции: «учащиеся берут ответственность за собственные достижения на себя; оценивание предназначено для того, чтобы подтвердить достижения, а не наказывать за неудачи». [Эрик Де Корте, 2019].

Ориентация на оценку достижений учащихся в образовательной деятельности дает основание для вывода о том, что такие достижения могут быть разными, но равноценными с точки зрения решения проблем, имеющих личностную значимость для учащихся. Такой вывод соответствует современным взглядам на неизбежность перехода к персонализированному образованию.

В манифесте «Гуманистическая педагогика: XXI век», подготовленном группой известных в профессиональной среде экспертов в области образования (Асмолов А. Г., Реморенко И. М., Ковалева Т. М., Фрумин И. Д. и др.) и опубликованном в 2015 г., говорится о перспективах перехода к массовому персональному образованию, в системе которого должен быть услышан голос ученика при постановке целей и определении средств образования.

Практика постсоветской школы подтверждает возможность решения проблемы индивидуализации целей и результатов школьного образования при сохранении смысла общего образования, ориентированного на личностное развитие учащихся.

Образовательные стандарты для старшей школы предусматривают четыре возможных уровня освоения программы по учебному предмету. Такой подход был описан еще в середине 90-х годов в сборнике статей об опыте организации учебного процесса в школе А. Н. Тубельского [Тубельский, 1996].

Структуру результатов школьного образования можно представить следующим образом:

- результаты, обязательные для всех учащихся общеобразовательной школы;
- индивидуальные результаты, соответствующие индивидуальным целям образовательной деятельности учащихся, подлежащие формализованной оценке;
- индивидуальные достижения учащихся, не подлежащие формализованной оценке (участие в олимпиадах, конкурсах, проектной и исследовательской деятельности; индивидуальный прогресс в личностных результатах и т. п.).

Основным критерием педагогической оценки (формализованной и качественной) образовательных результатов учащихся является степень их соответствия функциям школьного образования: подготовленности к продолжению образования, решению проблем социализации и проблем самоопределения.

Указанный подход к определению и оценке результатов школьного образования

дает основание для вывода о том, что индивидуальные образовательные программы являются не исключением, которое делается для части учащихся, а нормой.

Определенная практика разработки индивидуальных образовательных программ существует. Но обычно она связана с поиском индивидуальных путей достижения обязательных образовательных результатов. Наиболее частый случай — индивидуализация программ подготовки к ЕГЭ и ОГЭ.

При ориентации на достижение учащимися равноценных, но разных результатов роль учителей, родителей и самих учащихся в организации образовательного процесса существенно меняется, потому что они должны проявить себя как субъекты целеполагания.

Казалось бы, учителя сами определяют цели своей образовательной деятельности. Но на практике цели изучения учебного предмета в рабочих программах повторяют целевые установки примерных программ. Темы урока дублируют темы разделов учебных пособий или предметных программ. Цели урока, которые учитель ставит перед собой и ставит перед учащимися, фактически не различаются и мало отличаются от формулировки темы урока. При такой практике педагогического целеполагания неизбежна ориентация на одинаковые образовательные результаты, степень достижения которых разными учащимися будет различаться.

Примеры иного подхода к определению педагогических целей содержатся в указанном сборнике статей учителей школы А. Н. Тубельского: целью изучения пушкинского творчества на уроках литературы ставится развитие у учащихся готовности к определению собственного отношения к Пушкину и его творчеству; смыслом занятий по истории становится развитие у учащихся способности делать вывод о своих уроках истории; цель курса математики определяется как осознание учащимися ее личного смысла. Иными словами, цели учителей заключаются в формировании у учащихся собственных целей изучения учебного предмета.

Ориентация на персонализированное образование предполагает изменения в информационном обеспечении взаимодействия участников образовательного процесса. Для разработки, реализации и корректировки рабочих программ по учебным предметам учителям необходима информация об уровне подготовленности учащихся к освоению

программы, промежуточных и итоговых результатах, степени их соответствия требованиям стандартов, степени их соответствия результатам, полученным другими учителями в сходных условиях.

Для обеспечения взаимодействия учителей разных предметов им необходима информация о достигнутых метапредметных и личностных результатах. Необходимая для учителей информация не может быть представлена в виде пятибалльной шкалы оценок из-за ее малой информативности. Такие оценки в лучшем случае выступают как показатели сравнительного благополучия/неблагополучия, как сигналы для принятия не вполне определенных мер.

Школьные отметки остаются основным источником обратной связи для учащихся. Повысить значимость отметок как средства обратной связи пытаются за счет увеличения их «накопляемости». Предполагается, что частота оценивания может позитивно влиять на качество учебной деятельности учащихся. На деле повышение частоты оценивания ведет к снижению самостоятельности учащихся, поскольку функции регулирования их деятельности выполняют учителя, а не сами учащиеся. Оценивание по пятибалльной шкале не обеспечивает учащихся достаточно конкретной информацией о факторах их успехов/неудач в учебной деятельности.

Ориентация на индивидуализацию, а затем и на персонализацию образовательного процесса привела к изменениям в информационном обеспечении деятельности учащихся. К числу наиболее заметных изменений относятся:

- использование технологии формирующего оценивания;
- расширение практики публичной демонстрации достигнутых учащимися образовательных результатов (олимпиады, конкурсы, защита учебно-исследовательских работ и т. п.);
- информирование учащихся о содержании учебных программ и возможности их индивидуализации.

Указанные изменения имеют место в образовательной практике, но далеко не во всех образовательных учреждениях. Но даже в совокупности данные изменения решают только одну задачу информационного обеспечения учащихся как субъектов образовательного процесса: учащиеся получают информацию о необходимых и достигнутых результатах, но не о качестве их деятельности, о факторах, влияющих на него.

Имеется в виду, что факторами, влияющими на индивидуальный прогресс учащихся, могут быть дефициты в опорных знаниях и умениях по предмету, дефициты в освоенных универсальных учебных действиях, проблемы в межличностных отношениях с другими участниками образовательного процесса. Существенное значение имеет не только информация о перечисленных факторах, но и ее своевременность.

Проблемы информационного обеспечения родителей как участников образовательного процесса аналогичны, но в связи с осуществлением мер по обеспечению безопасности образовательных учреждений они стали еще более острыми (из сообщения в Интернете: «наша школа стала похожа на закрытый режимный объект. На входе охрана с дубинками, по всему периметру видеокамеры. Родителям, чтобы пройти в школу, нужно предъявить паспорт, сообщить о цели визита. И это в деревне, где все друг друга знают»).

Можно предполагать, что решению существующих проблем будет способствовать цифровизация образования. Имеется в виду возможность сочетания двух информационных потоков — от педагогов к учащимся и их родителям; от учащихся и родителей к педагогам. Взаимное информирование о ходе образовательного процесса, обеспечивающее принятие решений о его корректировке, может способствовать формированию субъект-субъектных отношений.

Если все участники образовательного процесса будут выступать как субъекты образовательной деятельности и отношения между ними приобретут межсубъектный характер, то произойдут изменения в их отношении к самому образовательному процессу.

Гипотеза 3. Отношение к образовательному процессу:

«Дорога всегда лучше привала» (Сервантес). Почему?

В современных условиях ценностное отношение к образовательному процессу является не только фактором достижения значимых образовательных результатов, но и одним из таких результатов.

Смыслом школьного образования является личностное развитие учащихся на уровне, достаточном для самостоятельного решения проблем взрослого человека. Признаком взрослости считается способность выступать в качестве субъекта в различных видах и сферах деятельности, определяющего цели деятельности и пути их реализации.

Совокупность форм жизнедеятельности, способов удовлетворения и развития людьми своих материальных и духовных потребностей определяют образ жизни человека. С этой точки зрения, цели школьного образования заключаются в освоении учащимися определенного образа жизни.

Современная система школьного образования сформировалась в индустриальную эпоху, в которую сложился и образ жизни, соответствующий особенностям своего времени. Основным фактором, влияющим на формирование образа жизни людей в индустриально развитых странах, стал процесс урбанизации. В условиях перехода к постиндустриальному обществу, которое определяют как информационное, в образе жизни людей происходят существенные изменения. К вызовам современного общества относятся ускорение темпов изменений, сложность их прогнозирования даже в краткосрочной перспективе, необходимость одновременного решения многих задач, рост многообразия источников информации, вариативность сценариев общественного развития. Иными словами, происходит значительное расширение ситуаций выбора в разных сферах жизнедеятельности, в которых взрослые люди должны самостоятельно принимать решения.

Способность к принятию самостоятельных решений рассматривается как значимый фактор экономического развития. П. Друкер обосновал тезис о том, что ценным активом любой организации XXI века станут ее работники умственного труда и их производительность. Специфика организации деятельности работников умственного труда заключается в том, что они должны сами собой управлять. Работники умственного труда сами определяют, в чем заключается задача, которую им предстоит решить [Друкер, 2007]. Иначе говоря, речь идет о способности работника умственного труда самостоятельно разрабатывать программу своей деятельности. По оценкам экономистов, сфера профессиональной деятельности, в которой будут востребованы специалисты, обладающие способностями работника умственного труда, непрерывно расширяется. К этому надо добавить, что процесс демократизации общества (при всей его противоречивости) повышает значимость гражданской позиции людей, которую они должны определять самостоятельно.

Ситуация коронавирусной пандемии обнажила проблему адаптации к меняющимся условиям жизни. В постиндустриальном обществе получила распространение

концепция креативного города, в структуре которого важную роль играют общественные пространства (кафе, магазины, парки, пешеходные улицы и т. д.), существенно влияющие на образ жизни людей. Условия карантина потребовали от людей изменить привычный образ жизни, рассматривая общественное пространство как зоны опасности. Возникла проблема адаптации людей к стремительно изменившимся условиям жизни. Быстро стало ясным, что решение данной проблемы связано со способностью людей к самодисциплине и самоорганизации. Понятно, что карантин можно рассматривать как временное явление, но при этом надо учитывать возможность и других изменений в обществе, которые потребуют освоения иного образа жизни.

Новые явления в жизни общества обуславливают необходимость в развитии у людей способности принимать решения в ситуации выбора, определять программу собственной деятельности и изменять образ жизни, адаптируясь к изменениям условий жизни [Асмолов, 2016].

Рассогласование социально ожидаемых и реальных результатов школьного образования актуализирует проблему ценности образования, что нашло отражение в развитии аксиологии образования [Касаткин, 2018; Кирьякова, 2018]. Представления о ценности образования конкретизируются в его целях, под которыми понимаются ожидаемые результаты деятельности.

Сложившаяся практика целеполагания в системе школьного образования ориентирована на достижение большого числа частных образовательных результатов, многие из которых не воспринимаются учащимися как лично значимые, и одновременно не отражает запросы учащихся, которые возникают в условиях меняющегося образа жизни.

Вершловский С. Г., анализируя результаты многолетнего исследования ценностных позиций выпускников петербургской школы, пришел к выводу, что академические достижения, на которые школа ориентирует учащихся, не означают и не олицетворяют для учащихся ни освоение жизненно важных умений, ни изменение их социального статуса, ни приобретение нового опыта, ни открытие новых перспектив, ни изменения в жизненных планах. Академические достижения являются для большинства учащихся лишь ключом к сдаче экзаменов [Вершловский, 2010]. Этот вывод сохраняет свою значимость и сейчас.

Имеет смысл различать ближайшие и отсроченные результаты школьного образования, которое в современном обществе стало промежуточной ступенью в системе непрерывного образования.

Ближайшие результаты школьного образования — подготовленность к его продолжению в системе профессионального образования, функциональная грамотность, самоопределение гражданской позиции. На практике смысл школьного образования нередко сводится только к первой позиции. В этом случае образование воспринимается как инструментальная ценность — средство решения других, более значимых задач.

Отсроченные результаты школьного образования — ориентация на определенный образ жизни и роль образования как фактора личностного развития, привычка постоянно учиться, готовность к инновациям, удовлетворение от самого процесса образования. Эти результаты возможны, если образование воспринимается как терминальная ценность, как деятельность, имеющая большую личностную значимость, без которой не может быть полноценной жизни. Такое отношение к образованию отвечает перспективным запросам общественного развития. Цели образования могут определять «станцию назначения» (ближайшие результаты) и «направление движения» (отсроченные результаты).

Идея достижения «новой грамотности» представляет собой попытку определить целевые ориентиры для системы школьного образования, отражающие запросы общественного развития. В имеющихся аналитических материалах и публикациях формулировки современных целей школьного образования имеют некоторые отличия (например, в перечне ключевых компетентностей), но их объединяет определение трех групп целевых ориентиров — новые сферы грамотности, универсальные способы деятельности (ключевые компетентности) и формирование у учащихся личностных качеств, имеющих особую востребованность в современных условиях (например, любознательность, инициативность, упорство, уверенность в своих силах).

При определении целей школьного образования необходимо учитывать его продолжительность: за одиннадцать лет обучения в школе в обществе многое изменится, могут появиться запросы на другие сферы грамотности, новые ключевые компетентности, иные личностные качества.

Для формирования ценностного отношения к образованию необходимы цели, отражающие не только актуальный социальный заказ системе образования, но и смысл *общего* образования. Всеобщий характер общего образования предполагает, что учащиеся, относящиеся к разным поколениям и социальным группам, приобретают общий опыт решения проблем, значимый и для «школьной», и для «послешкольной» жизни — опыт взаимодействия с другими людьми на основе взаимоуважения. С этой точки зрения, цель школьного образования заключается в том, чтобы научить взаимодействовать с другими при решении лично значимых проблем. В этом случае общей ценностью всех участников образовательного процесса становится сам образовательный процесс. Данная позиция соответствует взглядам на фундаментальные цели образования, высказанные Ж. Делором: научить учиться; научить работать и зарабатывать; научить жить; научить жить вместе [Делор, 1988].

Полученный учащимся опыт отношений важнее соответствия образовательных результатов требованиям стандарта. Как заметил Сервантес: «Дорога всегда лучше привала».

Гипотеза 4. Для формирования межсубъектных отношений необходимы изменения в отношении к участникам образовательного процесса

Характер отношений участников образовательного процесса определяется многими факторами. Одним из основных является «скрытый учебный план», влияющий на всю психологическую атмосферу школы [Мак-Ларен, 2007]. В свою очередь, «скрытый учебный план» определяется способами управления образовательным процессом, которые дают представление о том, что в школе рассматривается как основная ценность.

Применительно к системе образования можно выделить три подхода к управлению качеством образовательного процесса. Различия между ними заключаются в соотношении функций управления.

В условиях советской школы управление качеством процесса основывалось на регламентации образовательного процесса и его результатов. Средствами регламентации выступали единые программы, единые учебники, единые нормы оценивания, единые требования к уроку, фактические требования к показателю успеваемости учащихся. В

этих условиях из всех функций управления главной являлся контроль за выполнением существующих норм и предписаний. Мотивация участников образовательного процесса могла не приниматься во внимание — они должны были выполнять свой долг, возложенный на них государством.

Данный способ управления качеством давал определенные результаты в условиях недостаточной квалификации педагогического персонала и недостаточной подготовленности детей к обучению в школе. Затем стала все сильнее проявляться неэффективность данного способа, что нашло отражение не только в растущем общественном недовольстве качеством школьного образования, но и в появлении образовательных технологий, предполагающих методическую самостоятельность учителей.

В условиях действия современных образовательных стандартов основными функциями управления становятся организация и планирование. Цели образования остаются общими, но способы их реализации в разных школах могут иметь заметные отличия. Повышается значимость мотивации образовательной деятельности всех групп участников образовательных отношений и их взаимодействие. Мотивация долга начинает меняться на «мотивацию права», мотивацию самоопределения и самореализации в образовательном процессе. Получает распространение концепция личностно ориентированного образования.

Вместе с тем «управление по результатам» предполагает достижение всеми обучающимися примерно одинаковых образовательных результатов, хотя степень их достижения, естественно, будет различной. Ориентация на одинаковые результаты, которые должны быть достигнуты разными учащимися за одно и то же время, поддерживается практикой федеральных проверочных работ. На практике «управление по результатам» превращается в управление «заданными результатами» — показателями, соответствующими требованиям управленческих структур.

Поиск нового способа управления качеством образовательного процесса обусловлен не только и не столько сложившейся практикой реализации государственных образовательных стандартов, сколько изменениями, происходящими в обществе и ориентациями на персонализацию, которая предполагает возможность разных, но равноценных образовательных результатов. На первый план в управлении образовательным процессом выходит функция лидерства.

Идея «распределенного лидерства» предполагает создание условий для формирования межсубъектных отношений участников образовательного процесса. Ориентация на лидерство как основную управленческую функцию определяет содержание других управленческих функций. Примерное содержание управленческих действий, направленных на организацию взаимодействия участников образовательного процесса представлено в Табл. 1.

Таблица 1

**Структура управления отношениями
(на уровне образовательной организации)**

Функции управления	Управленческие действия, направленные на организацию взаимодействия участников образовательного процесса
Целеполагание	<ul style="list-style-type: none"> • Ориентация на создание условий для развития и реализации потенциала человеческих ресурсов. • Выдвижение амбициозных целей, реализация которых будет способствовать развитию инициативности всех участников образовательного процесса и их уверенности в своих возможностях. • Поддержка практики педагогического целеполагания, ориентированного на возможность индивидуализации образовательных результатов
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> • Привлечение к разработке программы развития и образовательной программы школы всех участников образовательного процесса. • Отказ от жесткого планирования образовательной деятельности, обеспечение возможности корректировки планов (включая планы учебных занятий) в зависимости от реального хода педагогического процесса. • При проектировании образовательного процесса

	<p>ориентация на существенные различия в способах его организации на разных ступенях школьного образования.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стимулирование практики разработки индивидуальных образовательных программ на основе сотрудничества родителей учащихся, самих учащихся и педагогов
Организация	<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечение всех участников образовательного процесса современной и достоверной информацией о ходе и результатах данного процесса, которая дает им возможность понимать принятые управленческие решения и принимать собственные решения. • Демонстрация открытости для критики и альтернативных точек зрения. • Установление демократических процедурных традиций. • Определение для каждой группы участников образовательного процесса степени свободы в организации своей деятельности и степени ответственности за ее результаты. • Создание образовательной среды, дающей представление о ценностях школьного сообщества
Контроль	<ul style="list-style-type: none"> • Концентрация внимания на соблюдении условий, необходимых для реализации участниками образовательного процесса своих прав и обязанностей. • Минимизация письменных текстов, составление которых является объектом административного контроля. Использование имеющихся возможностей для замены письменных отчетов устной информацией
Анализ и оценка	<ul style="list-style-type: none"> • Использование количественных показателей результатов образовательной деятельности не для оценочных выводов, а как основу для выявления имеющихся достижений и проблем.

	<ul style="list-style-type: none"> • Оценка сильных и слабых сторон школьной образовательной системы с точки зрения условий для развития межсубъектных отношений. • Определение признаков эффективного взаимодействия участников образовательного процесса, которые можно наблюдать в повседневной образовательной практике
--	---

Совокупность управленческих действий по организации взаимодействия участников образовательного процесса дает представление о сущности управления отношениями.

Можно указать по крайней мере на четыре обоснования о возможности перехода к управлению отношениями на уровне образовательной организации. Первое — повседневная педагогическая практика успешных учителей, которые первоочередное значение придают мотивам учебной деятельности учащихся, их индивидуальному прогрессу. Ориентация на выявление и оценку индивидуального прогресса учащихся рассматривается как возможное будущее российской системы оценки качества образования [Болотов, 2018].

Второе обоснование — инновационная образовательная практика первой половины 90-х годов. Это было время, когда органы управления образованием не могли дать школам достаточно финансовых ресурсов, но могли дать им ресурс свободы. Такой позиции придерживались тогдашний министр образования Э. Д. Днепров и многие руководители региональных управленческих структур. Результатом подобного подхода к управлению образованием стала творческая атмосфера в педагогических коллективах, атмосфера поиска образовательной системы, благожелательной к детям.

Третье обоснование — распространение уже в настоящее время идей «расшколивания» школьного образования, создания школы без границ и барьеров. Идея заключается не только в более полном использовании социокультурной среды для достижения целей общего образования, но и в том, чтобы рассматривать базовой «клеточкой» системы общего образования индивидуальную образовательную программу, которая мо-

жет быть реализована на базе разных образовательных учреждений. В этом случае отношения участников образовательного процесса становятся решающим фактором, определяющим качество программы, процесса ее реализации и достигнутых результатов.

Четвертым обоснованием стала практика дистанционного обучения в условиях пандемии, которая убедительно показала связь между результатами образовательной деятельности, способностью учащихся к ее саморегуляции и готовностью участников образовательного процесса согласовать свои функции в его организации.

Одновременно следует иметь в виду процессы, происходящие в системе образования, которые препятствуют реализации идеи управления отношениями. Прежде всего к ним надо отнести отчуждение управленческих структур от управления образовательным процессом.

В свое время В. А. Сухомлинский писал: «К большому сожалению, есть директора, которые при 15–20 классах-комплектах посещают за год 70–80, а то и меньше уроков. Такого руководителя можно сравнить с человеком, который является на работу с завязанными глазами и блуждает, как в потемках: что-то слышит, но ничего не видит, не знает, не понимает». Для себя В. А. Сухомлинский считал нормой посещения двух уроков в день [Сухомлинский, 1981].

К этому высказыванию В. А. Сухомлинского руководители школ нередко относятся как к чему-то несбыточному: у них нет возможности так глубоко вникать в учебный процесс, поскольку в приоритете оказываются другие дела и заботы. На уровне района объем аппаратной работы, связанной с подготовкой различных отчетных документов и информационных материалов, не дает возможности специалистам отдела образования бывать в школах и непосредственно наблюдать ход образовательного процесса. Основой для принятия управленческих решений становятся данные об успеваемости и результатах проверочных процедур, которые рассматриваются как показатели благополучия /неблагополучия.

Отделы образования зачастую выполняют чужие функции (в том числе по организации выборных кампаний), вследствие чего вопросы модернизации образовательного процесса и анализа его педагогических результатов уходят на второй план.

Другой процесс, препятствующий ориентации на управление отношениями — сохранение экстенсивного подхода к решению проблемы достижения нового качества образования. Такой подход первоначально выражался в увеличении продолжительности обязательного образования, числа лет обязательного обучения. Происходят изменения в учебном плане — периодически предпринимаются попытки повышения качества образования за счет введения в учебный план новых предметов («Логика», «Психология», «Этика и психология семейной жизни», «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Информатика»). При этом содержание традиционных учебных предметов существенно не меняется, но предложения дополнить учебный план новыми дисциплинами поступают постоянно.

Экстенсивный путь повышения качества образования выражается также в увеличении объема контрольных процедур, для выполнения которых используется время, предназначенное для изучения учебных предметов (всероссийские проверочные работы, национальные исследования качества образования, региональные диагностические работы, внутришкольные контрольные работы). Становление практики тотального контроля за результатами обучения сочетается с переходом к «единому учебнику», что ограничивает возможности построения вариативного образовательного процесса.

Экстенсивный путь повышения качества образования проявляется также в расширении сферы регламентации деятельности учителя (требования составления технологических карт урока, требования к «накопляемости оценок» в электронном журнале).

Экстенсивный путь повышения качества образования основывается на преимущественно административных мерах, а не на стимулировании самостоятельности участников образовательного процесса. Этот путь является наследием управления образовательным процессом на основе его максимальной регламентации.

Еще одно препятствие для управления отношениями в системе образования связано с позициями самих участников образовательного процесса.

В начале 2020 г. в Петербурге прошла неформальная встреча группы экспертов по вопросам образования, на ней обсуждались явления в сфере образования, которые надо исследовать и на которые надо реагировать. Предметом обсуждения стали следующие явления: сокращение доли выпускников основной школы, ориентированных на

продолжение обучения в старших классах; распространение учебных стратегий, предполагающих минимизацию интеллектуальных затрат для достижения необходимых образовательных результатов; самоопределение учителями себя как «тревожных человечков»; восприятие учителями новых целей как временных целевых ориентиров, как проявление моды на образовательные инновации; пассивность учителей в определении запроса на повышение квалификации; рост конфликтов с родителями; тенденция дегуманитаризации образования, усиление его утилитарной направленности.

В целом отмеченные явления можно интерпретировать как снижение доверия к школе как социальному институту, ее возможностям. Вместе с тем, на встрече экспертов были указаны и тенденции, которые необходимо поддерживать и развивать. Речь шла о взаимодействии с теми родителями, которые осознанно подходят к выбору индивидуального образовательного маршрута ребенка, о возможности притока в педагогику людей, чья специализация изначально не была связана с образованием, о готовности бизнеса сотрудничать в сфере образования, об использовании внешкольных источников информации, о поиске учащимися своего образовательного пространства, о перспективах формирования «цифрового поведения». Иными словами, речь шла о неиспользованных ресурсах развития системы образования.

Для перехода к управлению отношениями необходимо снять барьеры, препятствующие формированию субъектной позиции участников образовательного процесса, и одновременно стимулировать у них потребность в такой позиции.

Можно предполагать, что решение указанных задач окажется возможным при определенных условиях:

- Если изменить характер отношений между органами управления образованием, школьными администраторами и педагогами. Для этого в государственных образовательных стандартах при определении условий реализации образовательных программ следовало бы указать, за создание каких условий отвечает орган управления, за что отвечает руководитель школы, за что — учитель.
- Если расширить возможности родителей выбирать школу с привлекательной для них образовательной программой, что обеспечивается формированием сети школ со значительным многообразием образовательных программ, учитывающих уро-

вень подготовленности учащихся к обучению и их образовательные планы. В наибольшей мере такое многообразие должно быть представлено на старшей ступени школьного образования.

- Если в рамках образовательной системы школы расширить возможности для самореализации учащихся, что обеспечивается развитием школы как многофункционального учреждения, реализующего основные образовательные программы, программы дополнительного образования, культурно-досуговые программы, программы общей физической подготовки, просветительские программы. Школа должна иметь возможность привлекать к разработке и реализации этих программ родителей учащихся и своих социальных партнеров, а также использовать цифровые образовательные ресурсы.

- Если расширить возможности учителей для реализации авторских методических программ. Практика дистанционного обучения показала, что при сохранении предметного обучения возможен отказ от традиционной модели урока и возможны различные организационные формы взаимодействия учащихся помимо класса.

- Если повысить ответственность учащихся за качество собственной образовательной деятельности. Необходимо сохранить гарантии бесплатного образования в старших классах средней школы, но отказаться от обязательности полного среднего общего образования, получение которого должно быть делом осознанного и ответственного выбора самих обучающихся. Одновременно надо обеспечить возможность завершения полного среднего образования в любом возрасте.

- Если расширить сферу оценивания образовательных результатов за счет включения в документ об образовании сведений о полученном дополнительном образовании, выполненных проектах и исследовательских работах и других образовательных достижениях.

Данная мера может способствовать пониманию того, что годы обязательного школьного образования — это время для общего образования, которое не ограничивается изучением обязательных для всех учебных предметов. Это время для приобретения опыта разработки и реализации индивидуальных образовательных программ.

- Если в основу разработки учебного плана положить временные ресурсы, которые могут использовать учащиеся для выполнения обязательной образовательной деятельности. (Сейчас для достижения результатов, соответствующих всем требованиям ФГОС, рабочая неделя старшеклассника должна существенно превышать продолжительность рабочей недели взрослых).

Все указанные условия будут способствовать повышению ценности школьного образования, его значимости для развития личностного потенциала обучающихся и потенциала обучающегося общества.

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. М.: Федеральный институт развития образования, 2016.
2. *Болотов В. А.* Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования. Вопросы образования, 2018. № 3. С. 287–297.
3. *Друкер Питер Ф.* Задачи менеджмента в XXI веке М.: Издательский дом «Вильямс», 2007.
4. *Де Карте Э.* Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции (пер. с англ.) Вопросы образования, 2019, № 4. С. 30–70.
5. *Касаткин П. И.* Аксиология образования: архитектоника современного образовательного пространства. М: МГИМО Университет, 2018.
6. *Кирьянова А. В.* Педагогическая аксиология: учебное пособие / *А. В. Кирьянова, Г. А. Мелекесов, Л. В. Мосиенко, Г. А. Ольховая.* М.: ИНФРА-М, 2018.
7. *Мак-Ларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение, 2007. С. 293–296.
8. На пороге зрелости: социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы: учебно-методическое пособие/ *С. Г. Вершовский, М. Д. Матюшкина, И. А. Персианов, Д. Л. Григоренко;* под ред. *С. Г. Вершовского.* СПб.: СПБАППО, 2010.
9. *Пискунова Е. В.* Социальный конструктивизм как методология современного процесса обучения. Образовательная динамика сетевой личности: Сборник статей I Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. *А. А. Ахаяна, Е. В. Пискуновой.* СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 113–119.
10. Педагогические кадры двадцать первого века: формирование творческого потенциала учителя / Под ред. *Данило Ж. Марковича.* Белград, 1988. С. 96.

11. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. т. 3. М.: Педагогика, 1981. С. 162.
12. Тенденции развития образования: лидерство в школьном и дошкольном образовании: вчера, сегодня, завтра: материалы XII Международной научно-практической конференции. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016.
13. Учитель, который работает не так/опыт развития индивидуальности учеников и учителей в массовой школе / Под ред. А. Н. Тубельского. М.: Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики, 1996.
14. Хэтти, Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. М.: Издательство «Национальное образование», 2017.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК
