

Реформум

Василий Гатов

ОБРАЗОВАНИЕ В БУДУЩЕЙ РОССИИ



РЕФОРУМ

2022

Вступление

Образование – область настолько же широкая, насколько и противоречивая. В современной России главная проблема образования – что самые консервативные, самые заскорузлые силы в стране и обществе сконцентрировались в управлении им на всех уровнях, от детских садов до университетов и министерства. Не разобравшись ни в понятиях, ни в сущностях, в образовательный процесс возвращают идеологию (совершенно нацистскую по своей сути). Для будущей России – прежде всего либерально-республиканской, но и другие варианты столкнутся с тем же набором проблем, – наследие путинского периода в образовании настолько омерзительно и неприемлемо, что всю конструкцию придётся придумывать, разрабатывать и строить практически с нуля.

В центре нашего внимания – дошкольное, школьное и среднее профессиональное образование. Его наличие, организация, финансирование и контроль качества последние 100 лет были ответственностью государства (что, думаем, должно в значительной степени сохраниться и дальше). Высшее и дополнительное образование могут разделять часть принципов со средним, оставляя максимум решений на усмотрение автономных и самостоятельных университетов. При этом любые реформы в начальном и среднем образовании упрутся в необходимость перенастройки всей конструкции педагогического образования – её мы рассмотрим в разделе «Нужно ли исправлять прошлые ошибки?».

Данная policy paper – не готовый проект будущей системы образования. Её задача – открыть дискуссию о том, как, освободившись от необходимости «хранить традиции» (они полностью дискредитированы сегодняшним состоянием образовательных систем страны), построить новую национальную ценность, образование, которым снова можно гордиться.

В центре предлагаемой модели три постулата.

1. Единственная обязанность государства в области образования – экономическое обеспечение бесплатного, свободного и безопасного обучения на первых трёх ступенях (дошкольное, средняя школа, стар-

шая/профессиональная школа) для любого гражданина страны.

2. Основная задача оплачиваемого обществом образования – воспитание полноценных, полноправных и вовлечённых граждан страны. Оно не навязывает им какие-либо идеологии, системы взглядов или догмы.

3. Образование (прежде всего) несовершеннолетних детей – совместная обязанность и ответственность государства и родителей/попечителей. Это относится ко всем граням образовательного процесса, включая его финансирование и право принятия решений в рамках конкретной школы/школьного округа.

Policy paper предлагает тактические краткосрочные решения, которые потребуются немедленно после того, как в истории России откроется окно возможностей для реформ. Мы также обсуждаем ряд важных среднесрочных решений, которые позволят создать общественные структуры, контролирующие государственную, локальную и муниципальную политику в отношении образования, а также закладывают фундамент для более длительных стратегических изменений. Контуры долгосрочной стратегии составляют большую часть документа и, конечно, являются главными взрывателями для дискуссии.

Стратегическое осмысление образования всегда колеблется между двумя полярными альтернативами: одна ставит в центр внимания программу обучения (т.е. более или менее целостную модель содержания образования, тех знаний и свойств, которыми должен обладать выпускник системы), другая делает акцент на качестве учителя (т.е. «последней мили» отношений между системой образования и учеником; подготовка хорошего учителя может компенсировать многие проблемы системы). С одной стороны, талант отдельного конкретного учителя нельзя недооценивать – мы знаем многочисленные примеры, когда выдающиеся педагоги, директора школ или даже просто «предметники» оказывали решающее воздействие не только на своих выпускников, но и на целые округа или даже на всю систему образования.

С другой, как и в истории права, где всегда соревнуются прецедент и кодифицированные законы, здесь нет ни готового решения, ни абсолютной истины. В идеале система образования должна быть достаточно продуманной и совершенной, чтобы «в среднем» не портить, не мешать хорошим учителям и менеджерам образования; однако в ней заранее должны быть продуманы «прецеденты исключения из правил», когда конкретный учитель или его школа выходят за рамки установленного – обеспечивая при этом выдающиеся образовательные результаты.

Естественно, мы не можем обойти и две другие важнейшие проблемы: «образовательный суверенитет» и универсальный экзамен.

Реформа образования относится к числу долгосрочных. Как показывает опыт 1991-2005 годов, когда образование в России развивалось свободно и с минимальным вмешательством государства, первые существенные результаты «мягкой реформы», сохраняющей значительную часть прошлой конструкции, появляются через 10 лет после её начала. Возможно, более радикальная реформа обеспечит результаты быстрее, через 5-7 лет. А необходимость думать и обсуждать, как именно перестроить, переорганизовать важнейшую отрасль страны, касающуюся буквально любого её гражданина, – это весьма ответственная работа.

Наследие, наследство и семейные проклятья

Организация систематического образования в России началась при Петре I (в основном в части подготовки корабелов, навигаторов и офицеров). Более-менее современные контуры образования стало приобретать в конце XIX-начале XX века. Сегодняшняя система – наследница позднесоветской модели, её фундамент заложен в 1970-х годах, времени застойном, но созидательном. Позднесоветская система, в свою очередь, была исторически сложившимся коктейлем из германского оригинала, сугубо российских имперских новаций, большевистских экспериментов и заимствования англо-американской модели magnet and vocational schools. Огромный плюс советской модели образования – она реально поощряла развитие талантов, причём не только математических или естественнонаучных, но и гуманитарных,

от доступного изучения иностранных языков до большого числа внешкольных образовательных, спортивных и культурных приложений.

Советское образовательное наследие присутствует в сегодняшнем российском образовании во многих ипостасях. Это и унификация, и опора на догматы (зачастую давно протухшие что с научной, что с этической точки зрения), это и разнообразие знаний, которое достигается через рано вводимые предметные курсы, и высокие требования к начитанности учеников – при почти полном отсутствии системного преподавания философии и риторики, умения вести спор и выстраивать независимое мнение.

При этом система способна предложить учащимся разнообразное, качественное образование по большинству предметов (за исключением, пожалуй, истории и мировой литературы, которые переиначены идеологически в последние десятилетия).

К сожалению, этим важным и редким плюсом позитивное наследство российской системы исчерпывается. К негативному советскому наследству можно отнести следующее:

- оторванность начального образования и средних школ от интересов местных сообществ; общедоступные, бесплатные школы и другие учреждения основного образования находятся в юрисдикции государственной системы и игнорируют запросы родителей учеников;
- стремление к унификации общего образования, чрезмерное внимание к образовательному стандарту в процессе обучения (а не на основании результата);
- ориентация на интеллектуальную сегрегацию через систему государственных специализированных школ, предлагающих более высокий уровень образования, при высоком уровне коррупции при допуске в них учащихся; избыточная нагрузка на учеников, особенно в старших классах средней школы, также отсекает менее обеспеченных детей от продолжения образования;
- высокая забюрократизированность всех образовательных процессов, избыточная отчётность на всех уровнях системы образования;
- использование гипотетических, разработанных в интересах государства стратегий и

треков образования, статичных и не учитывающих меняющиеся интересы общества, экономики и культуры.

Перечень недостатков можно продолжить. Самый серьёзный из них – неоправданно высокая политизация школ: от вовлечения учителей и администраторов, например, в организацию и проведение выборов, которые зачастую фальсифицированы, до внедрения в школьную программу компонентов, формирующих определённые политические и идеологические предпочтения или, что важнее, антипатии. Школа как социальный институт, призванный пробуждать интерес к новому, непонятному, даже неприятному – не должен ни при каких обстоятельствах формировать идеологические «блоки» в головах учеников. Увы, примеров этой деятельности в российских школах несть числа.

Считается, что сохранение исторической преемственности образовательной системы обеспечивает понимание между сегодняшними школьниками и их родителями. Но большинство тех, кто сейчас в школе (их годы рождения 2004-2017) – дети родителей, учившихся как раз в «переходной школе» (1988-2010), знакомых с разнообразием среднего образования, своего рода экспериментального поколения россиян, едва ли не впервые получившего возможности многотрекового, неунифицированного образования. Превращение своих детей в социальные шаблоны они должны воспринимать как минимум негативно, если не в штыки. То же можно сказать и про основные поколения их бабушек и дедушек, которым досталось лучшее время советской образовательной системы – 1970-е годы, когда никакого разнообразия не было, но была стройная, пусть и не всегда корректная, научно-образовательная база. Им тоже не нравится сегодняшняя образовательная политика, основанная на унификации и идеологической индоктринации детей, не нравится.

Отдельная проблема – что российская образовательная система формально и неформально поддерживает и углубляет интеллектуальную сегрегацию. В любом крупном городе страны есть «элитные» школы; есть не просто «элитные», но «элитные с традицией», в которых, несмотря на обычный статус, учились представители существующей (или прошлой) элиты; есть «спецшколы с углублённым изучением», не говоря

о созданных в последние годы суперэлитных образовательных учреждениях типа «Сириус». Попасть туда стандартным путём нереально: их менеджмент имеет право организовывать «приём», опираясь на индивидуальные тесты и собеседования, «финансовый ценз» родителей или некие заслуги школьников – победы на олимпиадах, рекомендации учителей и проч. «Повышенное» школьное образование в России – привилегия, которая никак и ничем не регулируется, зависит от экономического статуса родителей, а «специальные школы» обладают особым статусом, охраняющим их от стандартных инструментов контроля. В итоге там процветает не только коррупция, но и иные, опасные для детей-школьников явления – от «культы личности» учителей до сексуальных домогательств, от буллинга на основе происхождения до коллективной травли тех, кто рискнул пойти против «устоявшихся традиций школы».

Эти недостатки свойственны любой системе, где существует элитарное среднее образование. Но в стране, в обществе, которое уже более столетия постулирует всеобщее, бесплатное, равное и качественное обучение, они по крайней мере не должны находить поддержку в государственной и местной политике.

Как бы российская образовательная система ни пыталась требовать своего «суверенного» признания, она остается очевидной микстурой из германской образовательной модели Бисмарка, социалистической утопической модели образования Луначарского и элитарных модификаций, скопированных (плохо и косо) со статусного образования в англо-американских системах. Каждая из этих достаточно хорошо изученных социально-образовательных практик несёт с собой много плюсов, но наследует и груз исторических «проклятий».

Например, германская историческая система (не стоит путать с современной), как и российская, полностью лишена гибкости. Она полностью игнорирует интересы учащегося, ставя в центр программу, её освоение и количественную оценку соответствия ученика формальным требованиям.

Утопическая социалистическая модель предполагает, что задачей школы является «уравнивание» учеников различного социального происхождения, что порождает неизбывное требование «программы обучения» и ориентацию

на среднеарифметического ученика (или, в современной терминологии, нижние два квинтиля учащихся). При этом социалистическая модель не исключает образовательного неравенства – более того, устами наркома просвещения Анатолия Луначарского предлагает «забирать наиболее способных учеников из обычных школ в специализированные, где они не только находились бы в более комфортных для развития условиях, но и не оказывались бы под давлением обстоятельств принудительного равенства возможностей». Мало того, что неравенство возможностей становится свойством системы – Луначарский исключает субъектность учащегося («забирать», т.е. переводить в другую систему образования насильно), внося привкус евгеники в учение о равенстве и классовом подходе.

Создание элитарных образовательных треков для советской системы носило классовый характер. Все исключения из стандартных моделей образования, сформулированные в циркулярах Наркомпроса СССР (1922-1930), исходят из следующих принципов:

- на партийные (т.е. прямо входящие в структуру ВКП(б)/КПСС) образовательные учреждения не распространяются никакие универсальные требования, включая вступительные экзамены, требования к предварительному образованию учеников и квалификационные требования;
- некоторые профессиональные и военные образовательные организации, чья работа особо важна для государства (в разное время в их перечень попадали и путевые институты, и медицинские, и даже педагогические), могут быть освобождены от всех требований как в части поступления, так в части квалификационных экзаменов.

На преподавателей соответствующих учебных заведений перекладывалась ответственность за качество «кадров», которые они поставляли армии, промышленности и органам управления СССР. И если в сталинские годы понятие «ответственности» хоть как-то спасало от халтуры, то после смерти вождя «образовательный продукт» что партийных школ, что «освобожденных от требований», без сомнений, был хуже, чем у традиционных университетов и технических вузов, не попавших в заветные списки ЦК.

Освободившись от партийной опеки, советское и российское образование в 1990-2010 годах стремилось – как и любая сервисная индустрия – предложить максимально возможное количество альтернатив системе, унаследованной от СССР. Допускалась и даже поощрялась широкая автономия общеобразовательных школ при общем следовании программным требованиям Министерства образования. Частные школы были вольны предлагать самые экзотические варианты образования, совместимые (или нет) с общепринятыми. Не было препятствий к созданию религиозных школ, прежде всего православных.

Растущая разница между способностями и возможностями учеников разных по форме организации школ не могла не потребовать стандартизованных экзаменов – что соответствует всем существующим образовательным моделям, построенным на сочетании государственных (публичных) школ с частными (т.е. свободными от нормативного регулирования). ОГЭ и ЕГЭ, появившиеся и вошедшие в систему в 2007-2011 годах, вроде бы дополнили модель и обеспечили её долголетие.

Но худшим наследием-проклятием стал возврат унификации после 2011 года – прежде всего в части гуманитарных дисциплин. Власть почувствовала угрозу, исходящую от вольнодумных старшеклассников, воспользовалась правом «того, кто за всё платит», и потребовала новой идеологизации школьной программы. Как и нормативное наследие советской системы, новая идеологизация прежде всего вторглась в обществоведение и историю. Вместо нормального для открытого общества разнообразия и дискуссии туда были нормативно введены квазипатриотические догматы. Против воли учащихся (и многих учителей) внедрили принцип непогрешимости действующей власти: любые её решения стали «хорошими», а оппонирование им оказалось негативным, греховным поведением в рамках соответствующих курсов и культурной политики.

Сомнительной вершиной процесса стало изменение интерпретации восстания декабристов в 1825 году. Поддержанный государством и почти обязательный в общедоступных школах фильм «Союз спасения» не только на 180 градусов развернул традиционное для советской системы понимание восстания, но и навязал презрительное

отношение к его вождям (исключительно актуальное, прямо привязанное к «проблеме Навального»).

Суммируя сказанное, можно сказать: в современной российской школе, при сохранении определённых позитивных исторических достижений, взяло верх худшее наследство имперского и советского прошлого. Этот поворот мог случиться только при согласии, попустительстве и содействии главных участников процесса образования – учителей и родителей. Первые в выборе между нищетой и «хоть чем-то», что предложил им политический режим оказались недостаточно принципиальными, вторые – недостаточно готовыми к тому, чтобы вступить в дискуссию с государством, в особенности в части элитного образования. Последствия и того, и другого определяют необходимость радикальной реорганизации всей системы образования в России.

Между свободой и порядком

Рассматривая будущие варианты организации образования в России, необходимо понять несколько ключевых входящих обстоятельств. Первое – как Россия будущего будет относиться к проблеме свободы выбора. Все отношения общества с институтом образования базируются на этой развилке: является ли среднее образование обязательным, кто несёт ответственность за образование несовершеннолетних членов общества?

Большинство современных политических систем отвечают «да» на первый вопрос (делая тем самым среднее образование не правом, но коллективной обязанностью общества, родителей и детей) и разграничивают ответственность по второму вопросу. В социальных государствах Европы (и частично Азии) полное среднее образование так же обязательно, как и основное. В более либеральных обществах в последней трети двенадцатилетнего образования подросток-гражданин становится полноценным носителем воли, его решение становится полностью автономным. Так что последние годы среднего образования остаются «на усмотрение гражданина» (или его семьи и её готовности оплачивать это дополнительное, по сути, образование).

Две модели предлагают разные философские решения: в социальной модели принудительного

среднего образования реализуется принцип просвещённого насилия, а в ненавистной в России англо-саксонской модели решение о завершении образования относится к правам дееспособного гражданина. Казалось бы, не такая большая разница – но у неё есть фундаментальные последствия в части содержания образования.

Социальная модель исходит из предположения, что люди настроены на постоянный образовательный прогресс. Полное среднее образование делает доступным высшее университетское образование, добавляя его – без альтернатив – в число опций для выпускника. Американская (преимущественно) модель, в которой свобода личности от образования уважается наравне со стремлением продолжить его до логического окончания, ставит в центр именно свободу выбора – в ущерб потенциальному общественному интеллектуальному прогрессу. Обе модели в результате плодотворны, но различаются по сути – и, главное, по содержанию образовательного процесса.

Американская модель спешит произвести готового, полноценного гражданина – поэтому центральными усилиями американской школы были, есть и будут социальные дисциплины. Гражданские и политические чувства требуют образовательной разработки ничуть не меньшей, чем способность читать и считать. Однако в образовательном фрейме усреднённой школы нет приоритетов: получение прибыли есть такое же служение обществу, как и поступление на военную службу (на государственном довольствии). Ве а good citizen означает прежде всего выполнение формальных обязанностей перед обществом – от добровольной службы в армии до исполнения функций присяжных.

Социальная модель образования исходит из других принципов: предлагая всё более детальное и качественное преподавание, расширяя его ассортимент, она создает соблазны для продолжения. Её фундаментальная цель – удлинение образовательного процесса, предложение множественных вариантов совершенствования для потенциально большего результата когда-нибудь, в будущем. Европейская модель образования заточена на то, чтобы вести выпускника в университет, а не на формирование ответственного налогоплательщика, как американская. Однако и она предполагает, что

старшеклассник будет в курсе несправедливости, неравенства и связанных с ними политических теорий. В отличие от более прагматической американской модели, социальная модель надеется поставить из образования в мир более детерминированные результаты – учеников, которые, становясь избирателями, выбирают общественное благо, а не личное достояние.

Выбирая между этими двумя фундаментальными моделями в будущей России, нужно будет учитывать традиции восприятия обществом образования как института, с одной стороны, и как государственной услуги, с другой. Бесплатные, публичные, привязанные к локальному сообществу средние школы и дошкольные учреждения – часть общественного договора, они представлены в Конституции и как права граждан, и как общественная обязанность. Нет оснований считать, что общество будет готово отказаться от этого достижения. С другой стороны, десятилетия специфических советских и постсоветских практик сформировали спрос на специализированное, платное, элитное (и даже элитарное) образование. Этот спрос существует и со стороны богатых слоев населения, и со стороны совсем не зажиточных – надеждой на выдающиеся способности, спортивные достижения или схожие супервозможности школьников (а не родителей). Создавая «чертёж» реформы, видимо, придётся согласиться с реальностью такого спроса и сохранить/допустить частные, специализированное, элитные школы. Но было бы правильно рассматривать их как маргиналии, остаточные явления – сконцентрировав усилия на качестве публичных, общедоступных местных школ.

Одна из проблем России в целом, которая особым образом сказывается на образовании (и, соответственно, любых идеях о его реформировании) – свехурбанизация, прежде всего в рамках московского мегаполиса. Городские территории с высотной застройкой и высочайшей плотностью населения плохо приспособлены для организации «местных» школ, связанных с локальными обществами. На смену небольшим, формирующим микрорайонный кластер школам советского времени свехурбанизация создала монстров – ГБОУ на 5-6 тысяч школьников, оторванных от любой «локальности». Это фабрики по отработке государственных моделей образования, оторванные как от территорий,

так и от родителей. Будущая структура общего образования неизбежно потребует разрушения этих монстров, обособления микрорайонных школ, отхода от индустриального подхода.

Укрупнение школ оправдывалось в том числе необходимостью большего порядка в организации образования. Под порядком имелись в виду большой контроль государства, отсутствие локального разнообразия, шаблонизация (чтоб без самодеятельности тут!) и, конечно, установление формальных правил и наказаний за их несоблюдение. Всё это наносит образованию – и как институту, и как общественно-государственной услуге – непоправимый вред.

Школьное пространство не нуждается в унифицировании: хорошо, когда у учителей, школьников, администраторов есть выбор разных «территорий» обучения. Иногда удобнее традиционный класс с партами, иногда – пространство свободной планировки, где можно валяться, стоять на голове и чувствовать себя свободным. Школьная библиотека – это не книгохранилище, а тоже пространство для учебы и общения. В идеале современная школа – это модульная постройка с заложенной в её архитектуре возможностью расширения, изменения, переориентации пространств. В России есть такие школьные здания, но реформа должна обеспечить их появление везде, где есть достаточное количество учеников.

Принципы выбора, свободы и самовыражения должны распространяться и на то, что называется школьной программой. Да, творчество учителей и школьных администраторов всегда будет ограничено квалификационными требованиями. Но к одним и тем же результатам экзаменов можно прийти десятками разных образовательных путей, используя множество учебников и рекомендованной литературы. Задача министерства образования – не причесать всех под одну гребенку, а сертифицировать множественные адекватные подходы и разнообразные учебники.

Разнообразие не разрушает порядок – оно меняет понимание того, что есть порядок.

Процесс или результат

Нет более ненавидимых сущностей в системе российского образования, чем стандартизованные экзамены ОГЭ и ЕГЭ. Как и многие другие компоненты образовательной

системы, они заимствованы из европейской и частично американской практики. Заимствование дополнено спецификой коррупции и борьбы с ней, тотальной национальной лояльностью к обману, списыванию и подтасовке результатов. А ещё неприязнь к ЕГЭ связана с фактической минимизацией роли школьной администрации и учителей в оценке результатов.

Введение стандартизованных тестов в другие образовательные системы оправдывалось необходимостью объективно и одинаково оценивать полученные за время школьного обучения знания, исключить субъективность экзаменаторов. Статистика таких тестов быстро обнаруживала «отстающие» в подготовке учеников школы или программы обучения. О недостатках стандартизованных тестов и профессионалы образования, и ученики, и их родители в разных странах стали говорить чуть ли не раньше, чем они были введены; однако за редкими исключениями, все крупные и значимые образовательные системы мира используют тот или иной вариант «единого экзамена».

Советская система обходилась без ЕГЭ, организуя предметные экзамены – письменные и устные – в рамках отдельных школ. Это была не только проверка уровня полученных знаний, но и репетиция вступительных экзаменов в вузы, которые хотели лично знакомиться с абитуриентами (вполне в рамках средневековой университетской традиции). Плюс советская система – особенно в старшей школе, 9-10 класс – строилась на существенно более близких отношениях между учителями и учениками. Даже в очень плотно населённых районах в старшей школе оставались в основном те, кто стремился к поступлению и, скорее всего, был интересен учителям. Устные и письменные предметные экзамены позволяли лучше показать качества учеников – хотя и вносили элемент субъективности.

Но, как мы уже упоминали, российская система образования не отличается ни стройностью идей в своей основе, ни подлинным равенством возможностей, ни скрупулёзной честностью. Поэтому, какие бы новации не вводила будущая реформа, стандартизованный тест должен остаться. А если предлагаемые изменения улучшат положение дел в отрасли в целом, позволят изжить образовательную коррупцию и терпимость к читерству – вопрос о замене

ЕГЭ чем-то менее формальным вполне может вернуться в повестку дня.

Нужно ли исправлять прошлые ошибки?

Развитие образования – это всегда череда правильных и ошибочных решений. Никто и никогда не создавал совершенную, безошибочную систему с первого раза. Но все теории бизнес-управления говорят, что отношение к ошибкам планирования и осуществления может и должно быть разным. Ошибки, влияющие на жизнеспособность систем, должны исправляться «сверху» и изучаться; ошибки, связанные с отсутствием или дефицитом знаний о проблеме – исправляются исполнителями по мере накопления опыта. Задача менеджмента во втором случае – не мешать исправлять. В первом же случае требуется не просто лидерство, но и видение.

Есть ли в существующей российской образовательной системе ошибочные практики и решения, которые угрожают её существованию и, что важнее, результату её работы, молодым гражданам России?

И достаточно ли просто дать участникам образовательной системы свободу, и они сами всё исправят? Как нам представляется, нет, хотя это и удлинит процесс перестройки образования.

Центральной проблемой остаётся качество учителей, их мотивация, социальный статус – вещи, неразрывно связанные с отношением между местным сообществом и школой (да, проблема совсем не там, где её видит министерство образования). Поэтому прекурсором любой фактической реформы внутри школы должна быть реформа снаружи школы – в отношениях между местным самоуправлением и учебными заведениями. Для этой реформы потребуется политическое и экономическое усиление МСУ, изменение принципов сбора налогов и администрирования. Могут быть какие-то промежуточные этапы – например, через создание выборных окружных или городских школьных советов, которые получают право распоряжаться пусть значительной частью бюджета школы и определять приоритеты её хозяйственной деятельности, развития, вопросы здоровья и благополучия детей (но не в структуре и составе программы). По мере развития местного самоуправления и роста его бюджетной самостоятельности полномочия школьных

советов могут быть расширены.

Существующее сегодня подушевое финансирование образования и «движение» этого финансирования в рамках всех возможных вариантов, от обычной школы до домашнего обучения, – пока не проблема, но в будущем может ею стать. Причины – демографические ямы, с которыми придётся столкнуться России, и депопуляция больших территорий, где через подушевое финансирование будет трудно собрать адекватную общественную школу. Принцип подушевого финансирования и сейчас не является абсолютом, поэтому, вероятно, его следует совмещать с нормативными способами определения бюджета школ в зависимости от размера, а также поощрять создание автономных эндаументов и для отдельных школ, и для школьных округов: пожертвования родителей и локальных бизнесов могут стать дополнительным подспорьем для школ.

Ещё один ключевой момент – педагогическое образование. Нам придётся 15 лет как минимум иметь дело с последствиями советской, постсоветской и путинской системы в учительском корпусе – в том числе с последствиями вовлечения учителей в политические фальсификации, индоктринацию учеников и пр. Педагогическое образование нужно реформировать параллельно с «обратным внедрением» школы в структуры местного самоуправления.

Не все вузы, готовящие учителей, выпускают заведомо испорченные кадры. Однако невысокий статус педагогического образования – что академический, что социальный – сказывается в любом случае. Плюс учителя могут эффективно работать, только постоянно развиваясь, проходя курсы повышения квалификации: это направление должно стать одним из источников ранней коррекции происходящего в будущей школе. Курсы переподготовки и квалификационные требования в части дополнительного обучения учителей должны стать естественным фильтром для работающих в школе преподавателей, менеджеров и психологов. Их недостаточно «просто организовать»: это должен быть национальный проект, участие в котором интересно и выгодно академическим учёным, крупным менеджерам, тренерам. Фактически через «фильтрующее» повышение квалификации можно получить ранние результаты реформы и

частично провести «деполитизацию» школы.

Увы, но без люстраций в образовательной системе не обойтись: директора школ и завучи, организовывавшие избирательные фальсификации, возглавлявшие процессы политизации школ и индоктринации учеников, должны быть лишены права на педагогическую деятельность. Путь в школу должен быть закрыт и всяческим «ветеранам боевых действий» постсоветского периода, бывшим работникам правоохранительных, пенитенциарных учреждений, сотрудникам органов безопасности, бывшим и действующим функционерам политических партий (в дополнение, естественно, к людям с криминальной историей). А ветеранов ВОВ осталось немного, и они не так здоровы, чтобы массово приходить в школы.

Как подсказывает опыт 1990-2000 гг., эти ограничения должны быть введены на десятилетия. Со временем они превратятся в пре-скрининг любого, кто хочет работать с несовершеннолетними (аналог Coritest в США). Но именно в период реформ допуск тех, кто развратил и извратил российскую школу, к школьникам должен быть исключён – по чисто формальному и закрытому списку причин.

Школа как институт должна быть исключена из любых конкурентных политических процессов, прямо её не касающихся (то есть школьных и окружных советов). Ни администрация, ни учителя не должны привлекаться к организации и проведению выборов – это болезненный опыт прошедших лет не просто советует, а прямо диктует. И хорошо бы перестать использовать помещения школ как участки для голосования и работы избирательных комиссий. В крайнем случае можно использовать для этих задач спортивные залы, изолировав их от основных помещений школы (как это практикуется в большинстве стран ЕС, США и Канаде).

Исправление советских, постсоветских и специфических путинских ошибок (если не преступлений) в организации образования будет особым и достаточно продолжительным компонентом реформы. В результате этой работы школа должна быть полностью деполитизирована, включена в систему местного самоуправления через особые выборные органы (школьные советы) и оснащена новым поколением педагогов, подготовленных к работе в таком новом институте.

Интеграция идей, поддержка многообразия

Один из «блоков» на пути реформирования образования в постсоветской России – миф о выдающемся качестве советской школьной программы. Десятки, российские школьники получают больше знаний, в более правильном наборе предметов и контексте, больше и лучше читают (потому что требования к объёму литературы в разы выше, чем в любой сравнимой школьной системе), и вообще «посмотрите на нашу науку» – якобы результат этого самого советского образования.

Не будем углубляться в критику этого мифа – лучше обратимся к здравому смыслу и устройству современного мира, а также изменившемуся образу жизни.

Статичные школьные программы, годами репродуцировавшие (с небольшими итеративными изменениями) стандартный образовательный «продукт», – компонент образования как института индустриального общества. Для построения эффективных производств, общих сервисов, в том числе для продолжения «выпуска» образовательного продукта были нужны стандартно образованные люди. Но уже на заре информационной, постиндустриальной эпохи стало ясно, что одним усреднённым стандартом не обойтись. Необходимы специальные треки для тех, кто обладает нестандартными талантами в точных, естественных, даже гуманитарных дисциплинах и спорте – так появились «спецшколы». Индустриальное общество создало имущественное и статусное расслоение, а значит, потребовались элитарные, закрытые школы, в которых поддерживалось «классовое состояние».

Российская школьная программа – по сути своей модифицированная советская. Да, изменились требуемые уровни математики (и программа это отразила); знания об окружающем мире (география, биология) были скорректированы в соответствии с прогрессом наук. Но структурно и сущностно «предметная» и «классная» модель полностью сохраняется, многие компоненты познания продолжают преподаваться простой начиткой, без личного вовлечения учеников, без экспериментов и путешествий.

Однако мир давно ушёл вперед в понимании,

как передавать знания школьникам. Сотни педагогических новаций – и в том, как организована школа внутри, и как пересматривается система классов, как интегрируются предметы, чтобы сформировать более широкое поле познания – ждут своего часа в России, и реформа образования должна дать дорогу этим новшествам. Школы – особенно крупные городские – могут поддерживать внутри себя несколько возможных программ (некоторые делают это даже сейчас), изучать результаты и синтезировать их. Спрос на преемственность «советского образования» падает и будет падать и дальше – по мере того как меняется поколение родителей школьников. В приоритете будет рост качества, доступное разнообразие, синтез разных практик.

Программное содержание реформы, чья первоочередная цель – освободить образование и обеспечить его разнообразие, должно выражаться через иные инструменты, чем сегодня. Многостраничные талмуды федеральных и региональных министерств с детальными рекомендациями-требованиями и устрашающим объёмом отчетности должны уступить место лаконично сформулированным целевым стандартам знаний. Для начальной и средней школ список предметов и допустимых стандартов будет поуже (там нужно в первую очередь «учить учиться» и заниматься социализацией), для старшей – более разнообразным. Готовность учеников к стандартизованным экзаменам и тем более их результаты как доказательство соответствия конкретной школы требованиям стандартов) – это исключительно решение школы и её совета. Соответствующий трек может быть специально прописан в школьной политике (а может и нет).

Вот чего в принципе следует избегать – это регламентирования, что, когда, в каком темпе и зачем школьники читают. Лучше довериться в этих вопросах учителю языка и литературы. От переизбытка Пушкина, Толстого и Достоевского никто не становился ни гением, ни тупицей. Патриотизм, гордость за культуру не рождаются из списков обязательной литературы. Школа не обязана поставлять родителям, которые хотят поговорить о своих впечатлениях о конкретной классической книге, готового к такой дискуссии ребенка – зато точно обязана помочь этому ребенку сформировать собственный вкус, полюбить интересное ему в гуманитарном

знании и раскрыть горизонты (а не ограничить их пресловутым списком).

Образовательный суверенитет или глобализация?

Как и в других социальных областях, в российском образовании сталкиваются два подхода – условно западнический и условно державный.

Западнический подход, исходящий из единства образовательного процесса вне зависимости от границ, прежде всего в части высшего образования, предполагает постепенную интеграцию России в европейские и мировые системы. Это неизбежно требует определенной модификации школьного образования, наличия дополнительных образовательных организаций, готовящих к «трансляции» полученных в российской школе знаний в окружающий мир. После начала войны России против Украины и фактически последовавшей за 24 февраля санкционной изоляцией страны анти-западнические силы в образовании немедленно стали требовать отказа от любой формы интеграции с «недружественной системой образования» и установления полного суверенитета. Россия вышла из Болонского процесса – со временем этот шаг приведёт к рассинхронизации этапов высшего образования и лишит российские дипломы и той ограниченной конвертируемости, которая у них была. С самых высоких трибун раздаются смертельно серьёзные речи о необходимости дать приоритет патриотической и суверенной науке (видимо, через возвращение к идеям Трофима Лысенко), отказаться от признания западных дипломов и квалификаций.

Не стоит думать, что в будущей России идеи глобализации немедленно возобладают, тем более в такой консервативной сфере, как образование. Правда, особо спешить с немедленной глобализацией и не стоит по целому ряду причин.

Во-первых, единственный фундаментально значимый компонент глобализации – это признаваемость национального универсального теста за пределами страны. ЕГЭ является условно конвертируемым тестом, хотя он требует дополнений в виде языковых (TOEFL/IELTS и др.) тестов, равно как и расширенного объяснения, почему выпускник российской школы решил получать высшее образование на Западе или на Востоке. Отказ от универсального тестирования,

который снова активно стали поддерживать изоляционисты-державники, естественным образом прекратит эту конвертируемость.

Вопросы признания ЕГЭ в учебных заведениях других стран не будут первыми на повестке после окончания войны и начала нормализации отношений с остальным миром; соответственно, вопрос конвертируемости остаётся доброй волей конкретного университета или системы поддержки трансграничного образования, вроде европейского Erasmus.

Отказ от Болонской системы и строительство собственной модели высшего образования также являются негативным фоном для будущих реформ образования, но в будущем вопрос тоже может обождать.

Попробуем обсудить плюсы и минусы образовательной интеграции в отрыве от нынешней политической ситуации.

Плюсы образовательного суверенитета:

- ориентация на собственные стандарты образования сокращает требования к подготовке и переподготовке учителей;
- опора на традиции советской/постсоветской программы образования не требует полномасштабной перестройки структуры школы и учебного процесса;
- проблема интеграции/глобализации образовательного процесса перекладывается на семью ученика или относится на этапы высшего образования (что позитивно сказывается на экономике среднего образования);
- определённый уровень изоляции образовательной системы противодействует, пусть пассивно, «утечке мозгов» на ранних стадиях.

Главный минус образовательного суверенитета – снижение шансов школьников на продолжение образования за пределами страны. Речь в первую очередь о талантливых молодых людях, семьи которых не в состоянии обеспечить «персональную интеграцию», такую как дополнительное обучение иностранным языкам, финансовую помощь и плату за обучение. В непосредственном процессе обучения – при качественно организованном основном педагогическом и дополнительном образовании – минусы изоляции могут быть

снивелированы. А если предположить, что в будущей России не все функции в образовании будут полностью национализированы, можно предвидеть и возникновение благотворительных фондов, которые возьмут на себя поддержку талантливых выпускников в их стремлении получить образование вне России, предложат дополнительные модели конвертации российских тестов в западные и пр.

Образовательная глобализация приносит российской системе один большой плюс и один большой минус. Плюс в том, что процесс образования и используемые стандарты становятся всё более конгруэнтными тем, которые приняты в других странах (прежде всего это ЕС, США, Канада и Австралия). Снижается порог сложности при свободе перемещения учеников и преподавателей по миру. Минус же в том, что глобализация образования неизбежно привносит в отношение к классическому российскому привкус комплекса неполноценности («не дотягиваем мы до Запада!»). Комплекс неполноценности, впрочем, просматривается и в изоляционистской модели образования.

Единственное, что только должно быть полностью исключено из возможного образовательного суверенитета, – это самоизоляция образования, науки и исследований. Нет ничего зазорного и неправильного в стремлении добиться наилучшего результата самостоятельно – но ничто не наносит больший вред, чем окукливание в собственном соку с неоправданным комплексом превосходства, с одной стороны, и комплексом неполноценности, с другой.

Заключение

Как уже было сказано, этот документ не претендует на целостное видение реформы образования – лишь систематизирует некоторые понятные автору связи между обществом и школой, между институтами общества, к

которым относится и образование. Не предлагая детального плана перестройки системы, мы постарались выделить те компоненты, что требуют однозначных изменений, а также те, которые могут и даже должны сохраниться.

Ключевой вывод таков: школы и система образования в целом должны быть заново включены в систему местной, сугубо локальной жизни и – в интересах здоровья общества и самой школы – воссоединены с самоуправлением. Использование этой логики определит многие решения, гарантирующие и многообразие, и преемственность, и, хочется верить, деполитизацию школы.

Обсуждая вопросы содержания образования, мы старались с максимальным вниманием отнестись к тому, чего ожидают от него родители, избиратели и налогоплательщики (хотя конкретно это слово, кажется, встречается тут впервые). Ожидания от содержания образования необходимо уважать не меньше, чем ожидание того, что школа является безопасным местом для ребенка. Соответственно, при проведении реформы не следует вмешиваться в конкретные решения школ, советов, учителей об организации программы – лучше сосредоточиться на формулировании желательного (или обязательного в чём-то) результата получения знаний. Совершенствование, повышение качества и независимости ГИА имеют большее значение для качества образования, чем написание на министерском уровне огромных, наполненных бюрократизмом «предметных программ».

И, наконец, мы твёрдо уверены, что школа должна быть свободна от любой политики, кроме той, которая с ней непосредственно связана. Выборные советы школ (возможно, и внутренняя ученическая демократия) – но не участие учителей и администраторов в политике через организацию и проведение нечестных выборов.

Об авторе



Василий Гатов – российско-американский исследователь медиа, приглашённый научный сотрудник Университета Южной Калифорнии.