

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

Школа как фабрика человеческого капитала

Алексей Михайлович Кушнир,

Александр Михайлович Лобок

Идеи, высказанные А.М. Кушниром в статье «Главный дефект российского образования»¹ вызвали много откликов и породили по-настоящему интересную дискуссию на интернет-конференции «Зачем нужны производственные технопарки и детско-взрослые образовательные производства в школе?». И уже одно это свидетельствует о том, что поставленные вопросы задели за живое, выявили главные «болевые точки» современного российского образования, причём в самых разных зонах и измерениях. В целом можно говорить о том, что состоявшийся «на полях» доклада А.М. Кушнирова обмен мнениями стал одним из самых ярких последних событий педагогического дискурса. Предлагаем заинтересованному читателю обзор состоявшегося разговора и комментарии к нему Алексея Михайловича Кушнирова и Александра Михайловича Лобка, профессора Института психологии Уральского педагогического университета.

Елена Вострикова (Москва) обращает внимание на то, что государство в настоящее время, по сути, занимается ситуативно-рефлексивным, а не стратегическим управлением в области образования. Идеи же, высказываемые в статье «Главный дефект российского образования», показывают, как должна выглядеть стратегическая постановка вопросов, и не только в образовании. Смысл предложенного разговора заключается в том, чтобы дать импульс дискуссии о стратегиях. А это сегодня — главный вопрос, так как необходимо выйти за границы ситуативно-приземлённых обсуждений и подняться в стратосферу стратегий.

Елена Евгеньевна Панова (Центр мониторинга оценки качества образования Липецкой области)

¹ См. статью Кушнирова А.М. «Главный дефект российского образования» в рубрике «Образование и политика».

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

ти) основную проблему в реализации подходов, предложенных А.М. Кушником, видит в кадровом обеспечении системы образования. Можно высказывать любые замечательные идеи — но где взять учителей, которые способны и готовы эти идеи реализовывать? А главный вопрос: обладают ли современные учителя внутренним ресурсом, необходимым для серьёзной перестройки и своего мировоззрения, и своих практик?

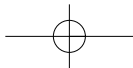
С другой стороны, сегодня есть учителя, которые работают на заявленную парадигму, но действуют они на свой страх и риск, не имея никакой системной организационной и финансовой поддержки. А существующая система отчётных приоритетов делает этих настоящих педагогов фактически неконкурентоспособными. Поэтому вопрос о поиске принципиально новых оснований для выстраивания образовательных рейтингов (и для педагогов, и для образовательных учреждений, и для муниципалитетов, и для регионов в целом) на самом деле является сверхактуальным. Поскольку существующая система оценивания и рейтингования, по существу, — провальна.

Наталья Афанасьевна Афанасьева (Тулагинская СОШ, г. Якутск) подчёркивает значимость предложенной А.М. Кушником системы ключевых качеств личности, развитие которых должно стать стратегическим ориентиром для экспертизы качества образования. Наталья Афанасьевна приходит к выводу, что установка на развитие человеческого капитала может радикально изменить всю систему ценностных координат современного российского образования и стать поворотной точкой его развития. При этом важно, что в школах работает много по-настоящему талантливых учителей, для которых такая система ценностных ориентиров — внутренняя норма, и если бы этот ход был заявлен как государственная стратегия, это дало бы их деятельности мощную стратегическую опору.

Вероника Ивовна Маанди (г. Москва) обращает внимание на принципиальную опасность сведения идеи воспитания трудом к «труду по урочному расписанию»:

— Все мы прекрасно понимаем, насколько «уроки трудового воспитания» на деле оказываются уроками антивоспитания и антитруда. А подход А.С. Макаренко стал настоящим прорывом потому, что он осуществлялся за границами классно-урочной системы. Проблема создания эффективного школьного технопарка — это стратегическая проблема создания по-настоящему привлекательного и продуктивного труда, особенно в условиях современной технологической и информационной революции. По сути дела, речь должна идти о создании своего рода «испытательных полигонов» тех типов и вариантов коллективно-разделённой производственной (и обязательно производящей!) деятельности, которая могла бы продемонстрировать, что качественный и сложный производительный труд может быть привлекательным и для школьника, и для взрослого человека.

Сегодня на российском рынке доминируют отчуждённые от человека виды производства; задача же заключается в том, чтобы на экспериментальных образовательных полигонах произвести апробацию тех видов продук-



А.М. Кушнир, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

тивного, производительного труда, которые способны создать у человека (и школьника, и взрослого) *самоактуализационный драйв*. И тогда эти полигоны могли бы выполнить для России поистине спасительную функцию.

Таким образом, вопрос вовсе не в том, чтобы «приучить к труду» некоторое количество детей, а чтобы в креативном педагогическом поиске создать яркие и событийные формы труда, существенно отличающиеся от той рутины экстенсивного производства, на которую ориентированы традиционные школьные «уроки труда».

Дмитрий Григорьевич Левитес (заведующий кафедрой Мурманского педагогического института, доктор педагогических наук) полагает, что акцент на производительный труд и формирование человеческого капитала как ключевого фактора развития российского общества — вовсе не способ воспитания по-настоящему свободной и мыслящей личности, но чисто ситуативная подгонка образования под экономическую конъюнктуру. Мол, есть задачи некоей «инновационной экономики», и задача школьных технопарков заключается в том, чтобы подготовить для этой экономики «человеческий материал». И это вполне соответствует такой задаче школы, как оказание «образовательных услуг».

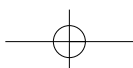
Однако суть макаренковской педагогики как раз и заключается в том, что она ни в малой степени не исходит из какого бы то ни было общественного или государственного заказа. Потому-то и была, кстати, фундаментально погребена под педагогическим уродством школьных «уроков труда».

На самом деле в своих основаниях идея школьного технопарка как ключевого условия преобразования школьного организма — это вовсе не идея подготовки «квалифицированного потребителя и компетентного работника», но создание разнообразных пространств интеллектуальной и деятельностной самоактуализации каждого ребёнка.

За размышлениями Д.Г. Левитеса проступает философия интеллектуальной деятельности, фундаментально оторванной от чувственного опыта жизни. Однако подлинный интеллект — это интеллект, возделываемый не «уроками» за школьной партой, но опытом проживания различных жизненных ситуаций, которые немислимо смоделировать закорючками на грифельной доске. Интеллект, оторванный от живого, чувственного опыта жизни — это профанация интеллекта.

Что же касается школьного технопарка, то это по-настоящему стратегический ход на преодоление такого разрыва. Это смена стратегического вектора школы с «учёбы за партой» на личностную самоактуализацию в пространстве открытых деятельностных коммуникаций, объединяемых *Философией Общего Дела*. И это — стратегический ключ к формированию школы истинного (а не начётнического) интеллекта, школы истинной, а не начётнической духовности; и школы истинной, а не начётнической нравственности.

И одновременно это уникальная площадка, где может произойти по-настоящему успешная и эффективная встреча ребёнка со своими собственными



ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

глубинными интересами — естественно, при наличии умных и глубоких наставников, тьюторов, коучей... Впрочем, это уже другая часть задачи...

Очень точно, кстати, пишет об этом в своём комментарии наш итальянский друг **Эмилиано Меттини**, подчёркивая, что именно в пространстве современных технопарков школа может научиться создавать знания и менеджмент, а значит, выйти за границы привычной трансляционной парадигмы и стать местом настоящего образования и воспитания личности современного типа.

Людмила Сергеевна Князева (Песчано-Колединская СОШ Далматовского района) обращает внимание на кризис образовательной деятельности современной школы, который, на её взгляд, поддерживается и усиливается тем, что образовательные учреждения «исполосованы» отчётностью, не имеющей никакого отношения к реальной жизни. И наоборот: любые формы продуктивной детской и взрослой жизни «выдавливаются» из школы именно потому, что их невозможно втиснуть в существующие системы отчётности. Живое производство (в том числе, производство идей, производство смыслов, производство духовных и материальных ценностей) — это производство живого опыта (а значит, производство личностей!), который невозможно вписать в учебные планы. Живой опыт — это опыт ошибок и преодоления ошибок. Это опыт шишек и синяков, а также опыт живого, *личностного* взаимодействия участников того или иного по-настоящему деятельностного процесса (будь то деятельность по разработке новых компьютерных программ или деятельность по выращиванию еловой рожи вопреки погодным условиям...). Но это тот опыт, который талантливым учителям приходится строить вопреки установкам, оказывающим давление на школу. Мёртвые знания никому не нужны — но по ним легко делать отчёты. Живой опыт нужен всем — но живой опыт не втиснешь в отчёт. Поэтому в школах продолжает царить культ мёртвого знания, а живой опыт в лучшем случае играет роль падчерицы, да и то в сфере так называемого «дополнительного образования»...

Елена Юрьевна Илалдинова (Нижегородский педагогический университет) указывает на то, что разработка образовательных стратегий в логике человеческого капитала позволяет преодолеть доставшийся нам из советской эпохи крен в область «знания парадигмы»:

— Впрочем, вопрос заключается не в том, чтобы вообще отвергнуть ценность учебных знаний, а в том, чтобы преодолеть перекосящую эту сторону.

Мы долгое время строили школу, в которой сама идеология учебного знания заключалась в том, что знание — это что-то принципиально оторванное от жизни. Следовательно, мы долгое время имели дело с совершенно девальвированным знанием, знанием-идеологией, когда по одну сторону — знание, а совсем по другую — реальная жизнь. И, между прочим, это стало одной из причин того, почему «знающие» выпускники советской школы оказались столь бездарны и контрпродуктивны при попытке провести социальные, экономические и культурные реформы на протяжении 90-х и нулевых годов.

А.М. Кушнир, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

Советский стандартный ученик был до отказа напичкан «теориями», которые были по своей сути «перпендикулярны» жизни. А вот искусству жизни он учился на свой страх и риск — «по ту сторону» школы со всеми её учебными и воспитательными мероприятиями.

Школа, в основе существования которой заложена идея продуктивной деятельности на базе системы разнообразных технопарков, т.е. различного рода деятельностных сред, — это школа, которая принципиально изменяет взаимоотношения взрослеющего ребёнка с жизнью. Она становится местом, где у ребёнка появляется возможность не «учиться жизни», но погружаться в реальную жизнь, токами которой пронизано любое реальное производство. А значит, появляется возможность максимально продуктивно формировать своё «Я», свою личность, свою способность чувствовать и мыслить. И это по-настоящему революционное изменение базового формата существования школы. А вслед за этим и революционное изменение формата существования российского общества: возможность выйти, наконец, из позиции сырьевого придатка с ядерным оружием, возможность реализовать ту историческую культурную миссию, которой Россия по-настоящему достойна.

На ту же проблему — проблему радикальной оторванности школьного «учебного знания» от реальной жизни указывают многие другие учителя. И указывают на неё как на предельную, экзистенциальную проблему, которая мучит и не даёт покоя. Как будто учителя из года в год воспроизводят некий условный ритуал, который не имеет никакого жизненного смысла, но поддерживается исключительно потому, что этого требует некая сакральная традиция. Достаточно прочесть, с какой душевной болью пишет об этом **Галина Демьяновна Рябова** (Чеканская аграрная школа). Она подчёркивает, что самый мучительный вопрос для неё как педагога — это вопрос о том, что учебные знания, которые с таким трудом вкладываются в детские головы, на самом деле не имеют никакого отношения к реальной жизни. Поэтому такие знания оказываются по большей части бессмысленными, а время, потраченное детьми и учителями на их трансляцию и усвоение, — потерянным.

Вот и получается, что «логика человеческого капитала», может оказаться воистину спасительной для учительства, которое сегодня переживает драматический кризис смыслоутраты. Об этом пишет и **Евгения Николаевна Бадмаева** (Республиканский институт кадров управления и образования, Республика Бурятия). Изменение базовой стратегия оценивания школы открывает принципиально новые возможности как для ребёнка, так и для учителя. И, возможно, самое главное то, что учителю возвращается чувство смысла — ради чего биться, ради каких целей и ценностей? Ведь главное, что предлагает эта концепция, — как сделать образование, которое получает ребёнок в школе, реальным *капиталом* его жизни — то есть тем, что станет фундаментальной основой его жизненной самореализации.

Преобразование образовательного человеческого ресурса в *общественный капитал* — это, возможно, самая трудная и значительная задача, которая

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

стоит перед образованием. Качественное образование — это образование, которое способно быть основой качественного общественного прогресса. Процессы же общественной деградации, которые мы наблюдаем, — это прямое следствие некачественного образования, то есть образования, неспособного капитализироваться в общественный прогресс. Именно таким и было советское образование — «самое лучшее образование в мире», которое, однако, оказалось совершенно не способным к «капитализации» в эффективное экономическое, социальное, политическое и культурное развитие, как это убедительно показала история двух десятилетий «реформ»...

Понятно, что далеко не все участники разговора оказались готовы к восприятию идей, изложенных в статье «Главный дефект российского образования» в столь глобальном, стратегическом залоге. Ведь само понятие «логика человеческого капитала» является абсолютно непривычным для школы, которая из десятилетия в десятилетие знала только один формат отчётности — отчётности по «учебным достижениям». И не удивительно, что многие учителя рассматривают детско-взрослое образовательное производство исключительно в формате тех реальных производств, которые до сих пор в тех или иных вариантах присутствовали в российских школах. Например, в варианте традиционных ученических «производственных бригад», «трудовой смысл» которых сводился в советское время к тому, чтобы выполнять всякого рода подсобную, неквалифицированную работу «на подхвате» у взрослых. То есть, фактически, в варианте эксплуатации детского труда.

Характерны рассуждения **Юрия Анатольевича Каверина** (средняя общеобразовательная школа села Тамбовка Терновского района Воронежской области). Он, принимая в целом идею переориентировки школы на логику человеческого капитала, сомневается в том, что нормальный ребёнок «потянет» участие в детско-взрослом образовательном производстве. Юрий Анатольевич предполагает, что для ребёнка — это всего лишь дополнительная рабочая нагрузка, и сравнивает её с помощью родителям в домашнем хозяйстве.

Однако на самом деле грамотная организация высокотехнологического и продуктивного школьного производства — это вовсе не «работа на подхвате» у взрослых, а, скорее, курс на создание прецедентных производств качественно нового типа. Производств, способных максимально активизировать личностный креативный ресурс ребёнка и создать модель образовательной самоактуализации в реальном деле.

И это, между прочим, то, что способно обеспечить оптимизацию всего образовательного процесса и стать для ребёнка мощным мотивационным источником образовательного развития. Это своего рода модель того, как сделать по-настоящему азартное и интересное образование, в котором ребёнок не «функция», не «объект», но активный субъект собственного образования. Таким образом, это действенная модель такой педагогики, которую не на словах, а на деле можно было бы назвать «лично ориентированной».

А.М. Кушнир, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

А ведь сегодня падение учебной мотивации — одна из главных проблем школы. И школа не знает, как эту проблему решать, в значительной степени именно потому, что «упёрта» в логику учебных достижений. А вот если безусловным приоритетом школы становится *производство* (как материальное, так и духовное), т.е. реальная *деятельность*, то здесь личностная ориентированность педагогики становится чем-то само собой разумеющимся и глубоко естественным.

Если мы создаём школу личностно ориентированного производства, то и решаем проблему мотивации. Ведь ребёнок, у которого есть опыт личностной самоактуализации в той или иной форме производительной деятельности, способен к проживанию образования не как «внешнего» учебного процесса, а как процесса внутренней самоактуализации, как процесса производства личностно значимого содержания. И это то, что фундаментально решает проблему образовательной мотивации. Образование становится потребностью личностной самоактуализации.

В самом деле, ребёнок, который занимается той или иной деятельностью с мощной внутренней мотивацией, не чувствует усталости даже при больших интеллектуальных и психологических нагрузках. И наоборот: ребёнок, у которого полностью разрушена образовательная мотивация, мучительно устаёт от самых мизерных учебных нагрузок. И получается, что школа, которая строит себя в логике человеческого капитала, на базе современных технопарков и вокруг качественной (интеллектуально и духовно насыщенной) производительной деятельности, — это школа, которая получает в своё распоряжение уникальный *генератор мотивационных образовательных импульсов*. А значит, это школа, в которой практически исчезает проблема детской образовательной депрессии и психологической усталости.

Вообще идея технопарка как некоего технологического пространства (и, подчеркнём, высокотехнологического пространства!), представляющего ребёнку и взрослому широкий спектр продуктивных деятельностных возможностей по субъектной самоактуализации, — это ключ к пониманию того, как в принципе может и должно строиться эффективное образование будущего. Не по урочным траекториям в заданных учебным планом параметрах, но в ситуациях открытого деятельностного выбора и продуктивного раскрытия разных креативных и коммуникационных способностей личности.

И этот ход взрывает привычную логику образования, загнанного в прокрустово ложе предуготовленных «учебных планов», и открывает принципиально новые горизонты *человекоориентированного* образования. Образования, в центре которого — не «учебная программа», которую требуется донести до ученика, но сам человек, сам ребёнок как субъект собственной деятельности, а стало быть, и полноценный субъект образования.

Впрочем, этот подход настолько непривычен в логике традиционной школы, что первая реакция многих учителей на слово «технопарк» — это реакция непонимания: «Да где же тут вообще школа? Где — школа и где —

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

технопарк?». Об этом пишет, например, **Марина Евгеньевна Пескова** (педагог-психолог СКОШ № 2, г. Электрогорск). Но чем больше педагоги вслушиваются в эту идею, тем больше осознают, что это по-настоящему спасительный для школы ход. При том, что «педагогическая оснастка» этого хода восходит к педагогике Макаренко, он до сих пор является абсолютно инновационным для современной российской школы, поскольку ориентирован на принципы открытой школы. Реализация таких принципов была невозможна в советскую эпоху, однако она абсолютно необходима в эпоху мобильных, высокотехнологических производств, в которых резко возрастает значение личностного, креативного фактора. Мы же должны понимать, что педагогика Макаренко, педагогика высокотехнологичных детско-взрослых образовательных производств была буквально затоптана в советскую эпоху именно потому, что её результатом являлась мыслящая, креативная, самостоятельная личность.

Впрочем, не только учителя, но и «педагогические учёные» предпочитают рассуждать о школьных технопарках преимущественно в логике материального производства, видя в детско-взрослых производствах нечто, призванное дополнить традиционный учебный процесс. Мол, неплохо, если дети имеют возможность не только учиться, но и трудиться. И с этой точки зрения мини-технопарки, конечно же, нужны, но во все не обязательно в школах — можно их развивать и за пределами школ. Пишет об этом, к примеру, **Валерий Пузыревский** (Санкт-Петербург). И **Ольга Николаевна Кирюшина** (Таганрогский педагогический институт) видит в предложенной концепции, прежде всего, разворачивание идеи трудового воспитания. Она полагает, что «запуск» такого проекта вполне можно осуществить на базе системы дополнительного образования. Тем самым предложенная концепция сводится к хорошо известной в прошлом истории: достаточно вспомнить опыт межшкольных учебно-производственных комбинатов, которые как раз и мыслились в качестве центров приобщения детей к труду и рабочим профессиям за пределами школы.

Что ж, если речь идёт просто о трудовом воспитании и о формировании у детей навыков труда, тогда и, вправду, в сфере дополнительного образования этому проекту самое место. Но одно дело — видеть проблему в залоге «детям нужно трудовое воспитание». И совсем другое дело — ставить вопрос о стратегическом изменении приоритетов *основной* системы образования. Понимать, что что-то принципиально не так в нашем «образовательном королевстве». Понимать, что «логика учебных достижений» — это логика, которая, по сути, загоняет систему российского образования в стратегический тупик.

Подчеркнём, что ключевой, стратегический ход, заключается вовсе не в фиксации необходимости технопарков как способа вовлечения детей в различного рода производительную деятельность. Главная стратегическая мысль заключается в том, что технопарки в школе — это тот «*архимедов рычаг*», с помощью которого можно перевернуть всю косную образовательную систему, перенести ключевой акцент школы с ценности

А.М. Кушнир, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

учебного знания на ценность *личностного, деятельностного знания*, которое возникает только в деятельностном, личностном опыте.

Но философию технопарка невозможно просто «добавить» к существующей философии учебно-знаниевой школы. Эти модели «бьются» друг с другом на уровне своих самых глубоких психолого-педагогических оснований, и потому школа, ориентированная на стратегию постоянно развивающегося и высокотехнологического технопарка — это школа *деятельностного знания*, школа *мыслящего знания*, школа реальной, а не фиктивной, не книжной нравственности и духовности, школа реальной, а не фиктивной детской субъектности. Таким образом, полноценная организация высокотехнологичного детско-взрослого производства на территории школы — это фундаментальная возможность для перевода всей логики школьного существования с «логики учебных достижений» на «логику человеческого капитала».

Идеи, высказанные в статье «Главный дефект российского образования» (как в своё время идеи А.С. Макаренко) не поддаются считыванию в парадигме традиционной школы, а задают совершенно иной вектор понимания смысла и сути школы. И это — одна из причин того, что далеко не все участники обсуждения готовы услышать и понять: предлагаемая ориентация на «логику человеческого капитала» пронизана пафосом реального и очень глубокого гуманизма, а вовсе не пафосом технотронной цивилизации с культом довлеющих над человеком технологий.

Показательна в этом плане реплика **Михаила Эдуардовича Кушнира** (Москва), который считает, что перед школой никогда не стояла задача производства человеческого капитала. И не понимает, зачем такую задачу ставить сегодня. Мол, сам человек должен решать, быть ему «человеческим капиталом» или нет. Мол, рассуждения в таком залоге — это чисто бухгалтерская логика, предполагающая, что человек есть экономически исчисляемое существо, тогда как на самом деле человека нельзя математически «рассчитать».

Однако, по совести говоря, логика М.Э. Кушнира — довольно странная.

Ведь если мы начинаем смотреть на образование (не на человека, но именно на образование!) в логике человеческого капитала, т.е. в какой степени образование становится реальным фактором развития общества и в какой степени общество умеет конвертировать образование в эффективное развитие, то это вовсе не ведёт к девальвации «собственно человеческого», но позволяет принципиально по-новому взглянуть на образовательный процесс и на измерители его эффективности. И «бухгалтерская логика», которая так возмущает М.Э. Кушнира, это вовсе не логика оценки человека, но логика оценки того, насколько эффективен сам «образовательный мотор» и насколько эффективны «приводные ремни», соединяющие этот образовательный мотор с общественным развитием.

А здесь не грех и посчитать. И, в частности, посчитать экономическую состоятельность того образования, которое мы имеем.

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

Если деньги, вкладываемые в образование, не становятся основой для создания эффективного интеллектуального и духовного капитала, не становятся основой мощного и яркого общественного развития — не является ли это важным (пускай и «бухгалтерским») показателем того, что с нашей системой образования что-то не так?

Мы должны, наконец, понять, что есть один абсолютно фундаментальный показатель «качественного образования» — качество общества, в котором мы живём. И если какое-то общество оказывается не состоятельно экономически, политически, нравственно и т.п. — это означает, что не состоятельно его образование.

Бессмысленно и глупо продолжать измерять качество образования экзаменами на «усвоенные знания». Единственный по-настоящему серьёзный экзамен «сдаёт» система образования, когда мы пытаемся понять, насколько эффективно, продуктивно, динамично и одновременно устойчиво то общество, которое является продуктом этой системы образования. А это и значит, насколько человек со всеми его возможностями и ресурсами, сформированными образованием, оказывается «эффективно капитализирован». И это — по-настоящему ключевой, стратегический вопрос развития общества, для которого существует ценность образования.

«Использование бухгалтерской методологии неизбежно приведёт к бухгалтерскому отношению к ученикам», — наставительно указывает М.Э. Кушнир.

Вот уж воистину странное предположение! Почему стремление хоть как-то посчитать реальную эффективность наших школ должно означать «бухгалтерское отношение к ученикам»? Это примерно то же самое, что предположить, будто человек, который занимается экономическими расчётами, заведомо будет античеловечен.

А ведь речь идёт всего-навсего о том, чтобы хоть как-то посчитать реальную эффективность наших образовательных вложений. Причём посчитать с точки зрения того, способствуют ли наши образовательные вложения личностной, деятельностной самоактуализации наших выпускников в пространстве реальной жизни.

Принципиально важно понимать, что в статье речь идёт вовсе не о неких задачах, которые административные органы должны ставить перед учителем или учеником, а о принципиально новой конструкции *школьной онтологии*. И это вовсе не вопрос личного человеческого «выбора». Это стратегический вопрос о том, как преодолеть косность российской школьной системы, в которой доминирует логика учебного знания. Это вопрос о том, почему классическое советское и современное российское образование так плохо «капитализуемо», то есть совершенно не является эффективным с точки зрения жизненных задач, стоящих как перед отдельно взятым человеком, так и перед обществом в целом.

К счастью, существуют и представители педагогической науки, которые способны думать в пространстве нестандартных идей и решений. **Ольга Степановна Дружинина** (Нижегородский государственный педагогиче-

А.М. Кушнир, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

ский университет) абсолютно грамотно и точно считывает стратегический тренд предлагаемой концепции. Концепция человеческого капитала как методологическое основание принципиально новой системы измерения и оценки качества образовательного процесса позволяет, полагает Ольга Степановна, найти путь к преодолению *системного кризиса*, в котором находится российское образование. Преодолеть чудовищный отрыв школы от реальной жизни, реальной культуры и реальной науки, создать условия для формирования по-настоящему творческой и самостоятельной личности — той личности, которая только и может стать субъектом эффективного общественного развития во всех областях экономики, культуры и науки.

Вот и **Сергей Иванович Аксёнов** (Нижегородский государственный педагогический университет) не сомневается в том, что детско-взрослые производства и мини-технопарки способны стать «инфраструктурой воспитания» — тем стратегическим средовым условием, которое позволит эффективно решать задачи воспитания на совершенно новом уровне. Ведь воспитывают не нотации, не инструкции. Воспитывает совместная, детско-взрослая продуктивная деятельность. Главное — чтобы она была реально продуктивна, производительна, и чтобы она порождала множество тех нестандартных ситуаций, которые просто вынуждают и взрослых, и детей строить креативную межличностную коммуникацию. И тогда воспитывающий опыт качественного производительного труда поистине бесценен.

И **Татьяна Александровна Лапардина** (Адыгейский государственный университет, г. Майкоп) уверена: поднятая Алексеем Кушниром тема касается «главного дефекта нашего образования» — того, что оно доверху наполнено пустым и бесплодным «теоретизированием».

Добавим только, что то «теоретизирование», на которое указывает Татьяна Александровна, на самом деле не имеет никакого отношения к серьёзному теоретическому мышлению. Потому что качественное теоретическое мышление глубоко практично. Оно увлекательно и наполнено реальной жизнью. А оторванные от реальной жизни, от реальной науки и практики разговоры, которыми наполнена наша школа, — это то, что отвращает детей от учёбы, отворачивает от школы думающих родителей и делает школу для множества детей местом бессмысленного времяпрепровождения, потерянным временем жизни.

Очень точно комментирует и интерпретирует обсуждаемые идеи **Андрей Сергеевич Русаков** (директор Агентства образовательного сотрудничества, обозреватель газеты «Первое сентября»). Он подчёркивает, что организация детско-взрослых образовательных производств в школе — ключ не только к воплощению надежд на инновационное развитие страны, но и к созданию по-настоящему гуманной школы.

«Именно сотрудничество людей в их рациональных трудовых усилиях (а не только взаимодействие в общении, игре, свободном творчестве и т.д.) — необходимый хребет сколько-то прочной гуманной и эффективной педагогики», — подчёркивает автор.

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

Современная российская школа по своей сути — школа социальной селекции, «заточенная» исключительно на интеллектуальные (по преимуществу рутинные!) формы труда. Поэтому она стимулирует в детях вовсе не декларируемое ею интеллектуальное развитие, а, в лучшем случае, способность к карьеризму в условиях социально-бюрократической вертикали. Для большинства же детей (и, похоже, для абсолютного большинства!) школа оказывается механизмом *«подавления жизненных перспектив, самоуважения, способности к инициативе и самоорганизации»*, пишет Русаков.

Чрезвычайно важно, что термин «человеческий капитал» не из привычного (и изрядно замыленного) педагогического тезауруса. Он заставляет задуматься и взглянуть на происходящие в школе процессы под непривычным углом зрения.

И с этой точки зрения он выглядит как термин с высоким пассионарным потенциалом. Он задаёт совершенно новый, неожиданный ракурс анализа школьной проблематики, и потому он «солиден и понятен» не только *«для политиков и начальства разных сортов»*, но методологически адекватен и *«для разговора с учителями, родителями, широким обществом»*, полагает А.С. Русаков.

Впрочем, это вовсе не значит, что обсуждаемая концепция не имеет слабых точек или легка для реализации. Как раз наоборот, её продуктивный радикализм делает её весьма и весьма уязвимой в плане возможности практической реализации.

Тамара Александровна Строкова (Тюменский государственный университет) очень точно указывает на корневую проблему внедрения любых, самых красивых инновационных идей в пространство нашей школы: чем сложнее и глубже идея — тем легче её дискредитировать на практике. Например, как легко подменить изложенные в статье идеи очередным вариантом «производственного обучения».

А задача-то заключается вовсе не в том, чтобы создать ещё одну модель «производственного обучения», но в том, чтобы осуществить кардинальную и радикальную перестройку всей системы образования с ориентацией на новый системообразующий принцип — принцип человеческого капитала. И «производство» здесь должно пониматься максимально широко — в том числе, и как духовное производство, интеллектуальное производство (и притом производство в коллективно-распределённой деятельности), а не просто как материальное производство в формате привычных для недавнего прошлого ученических «производственных бригад».

При этом ключевая проблема, в которую упирается проблема такого реформирования, замечает Тамара Александровна, это проблема талантливых педагогов, которые способны держать заданную планку. К сожалению, существует серьёзный риск, что тот контингент педагогических кадров, который сегодня есть в распоряжении школ, может легко профанировать и дискредитировать данную идею, превратить её в очередную пародию на тему «производственного обучения». Вот почему реализация данной концепции в масштабах всей страны представляется Тамаре Александровне более чем проблематичной.

А.М. Кушнир, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

Об административных рисках реализации сколько-нибудь серьёзных проектов пишет **Галина Владимировна Асташкина** (директор Бутылицкой СОШ Меленковского района Владимирской области). Она указывает на то, что реальные тенденции, складывающиеся в образовании под флагом разного рода спускаемых сверху «инноваций», направлены на разрушение остатков здравого смысла. Главный тренд — это увеличение армии проверяющих и бюрократической отчётности. А в результате из года в год происходит устойчивое снижение возможностей реального школьного производства. Любая попытка наладить сколько-нибудь серьёзное производство оказывается сродни самоубийству — их буквально раскатывает асфальтовый каток прокурорских и прочих проверок. И эта тенденция, к сожалению, только нарастает, поэтому прогноз Галины Владимировны Асташкиной, увы, пессимистичен: «Я не верю, что наступят времена, когда произойдёт поддержка школы и создание условий для высококвалифицированного, высокотехнологичного труда». И этот страшный диагноз ставит заслуженный учитель РФ, директор школы, которая была некоторое время назад победителем Конкурса Макаренко...

Таким образом, если не будет политической воли на системное изменение ситуации не только внутри школ, но и вокруг школ, разговоры о школе, переориентированной на «логику человеческого капитала», так и останутся прекраснотушными разговорами, а декларации об эффективном развитии страны — циничным обманом или наивным самообманом.

И это абсолютно соответствует той экспертной оценке состояния дел, которую дают другие участники дискуссии. Например, **Дмитрий Михайлович Свиридов** (средняя общеобразовательная школа г. Новороссийска) с горечью констатирует, что за последние годы условия организации трудовой деятельности в школе значительно усложнились:

«... во-первых, нет на правовом уровне статуса УПБ; во-вторых, закрытие расчётных счетов в банках, и работа с внебюджетными средствами через казначейство, что в значительной мере снижает финансовую оперативность решения производственных вопросов в особо ответственные сельскохозяйственные периоды; в-третьих, отсутствие возможности страхования сельскохозяйственных посевов; в-четвёртых, запрет на получение субсидий, что значительно повышает себестоимость школьной продукции в сравнении с продукцией сельскохозяйственных предприятий, делает её неконкурентоспособной и приносящей меньшую прибыль; в-пятых, вменённый в последнее время налог на землю, хотя все получаемые средства инвестируются в учебно-воспитательный процесс...»

Такое чувство, что государство решительно не заинтересовано ни в каком «человеческом капитале» и ведёт войну на уничтожение любых форм действительно эффективной производительной деятельности в школе.

Вот и **Владимир Викторович Частов** (Павловская общеобразовательная школа Залегощенского района Орловской области), принимая и поддерживая общий стратегический вектор переориентации школы на «логику человеческого капитала», выражает сомнение, что сегодняшняя шко-

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

ла и сегодняшнее общество к этому готовы. И правда — слишком инерционны сознание, административные структуры и структуры «повседневной экономики», чтобы пойти на столь решительные преобразования. Гораздо проще и легче оставаться в структурах косной привычности. И это — повсеместная ситуация в России. Это новая ментальность, которая не может появиться чудесным образом — её надо медленно и упорно воспитывать. Поэтому необходима медленная, пошаговая программа практических действий, направленная на возделывание «островков» нового понимания — и в сознании учителей, и в сознании управленцев, и в сознании самых широких слоёв родительского сообщества. И нужна серьёзная политическая воля на уровне самых высоких государственных структур.

Стоит, однако, заметить, что автор статьи «Главный дефект российского образования» вовсе не утверждает, что заявленный им подход может быть в полной форме реализован завтра или послезавтра. Он ставит вопрос о постепенном, но кардинальном изменении некоего порядка ценностей, что, в частности, предполагает изменение основного вектора школьной отчётности и измерения качества школьного образования.

Примечательна метафора, которую предлагает **Татьяна Викторовна Саенко**, представляющая парламент Кабардино-Балкарской Республики. Она подчёркивает, что предлагаемая стратегия направлена на изменение самого фундамента, на котором строится система образования.

В самом деле, полноценное личностное развитие и самораскрытие человека в логике учебных достижений просто-напросто невозможны, какие бы заклинания ни произносились по этому поводу. Как минимум, потому, что личность — это то, что по своей сути невозможно свести к какому бы то ни было «учебному масштабу». Ребёнок открывает в себе личность и проявляет свою личность именно тогда, когда он выходит за границы той «логики учебных достижений», которая всегда задана извне. И совсем иное — логика реального сложноорганизованного и коллективно-распределённого производства. Здесь личностное содержание человека, его «Я», его самость, его субъектность, его способность быть автором собственной деятельности является естественным системообразующим фундаментом для взаимодействия с другими участниками этого процесса, и оттого реальный производственный процесс (идёт ли речь о материальном или о духовном производстве) — это «тигель», в котором выплавляются все личностные качества.

Личностно ориентированное обучение в логике учебных достижений — это, в конечном счёте, симулякр, фальшивка, коль скоро главным измерителем учебной эффективности ученика является унифицирующий (а значит, подавляющий личностные проявления) экзамен. Если же фундаментальной основой образовательного процесса становится логика человеческого капитала, то главным содержанием и смыслом образовательного процесса становится производство личности, то есть способности человека быть собой, быть субъектом собственной деятельности и быть

А.М. Кушнир, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

продуктивно эффективным. При этом обучающая составляющая переходит на второй план, превращается во вспомогательное средство.

В этой связи, важно обратить внимание на одну существенную некорректность обсуждаемого доклада. Это утверждение, будто в существующей системе, ориентированной на «логику учебных достижений», безусловной ценностью является мышление.

На самом деле это более чем сомнительное утверждение. Школа, ориентированная на усвоение готового знания, не может быть «школой мышления» по определению. Если в школе отсутствует реальная продуктивная деятельность, а существует только деятельность учебная, то это резко сокращает возможности формирования по-настоящему мыслящего интеллекта. И сколько бы ни раздавалось призывов «Школа должна учить мыслить!», в реальности ориентация на мышление оказывается блефом, а продуктивное мышление подменяется готовыми интеллектуальными алгоритмами. Но это — псевдомышление.

Подлинное мышление — это всегда продуктивное мышление, способное к производству нового знания. Но чтобы такое продуктивное мышление состоялось, необходима мощная деятельностная основа. В системе уроков построить такую деятельностную основу трудно — это требует особых, специальных усилий и педагогического таланта. А в условиях реальной производящей деятельности такого рода мышление возникает естественным образом.

Вот почему традиционная школа — это школа формального интеллекта. Школа же производства — это школа содержательного, креативного, мыслящего интеллекта.

Вообще, существует довольно распространённое представление о том, что главный и ведущий смысл создания в школах производственных технопарков и детско-взрослых образовательных производств состоит в том, чтобы дети обрели различные трудовые навыки и оказались более или менее подготовлены к будущей трудовой деятельности. Однако даже в несовершенных условиях технологически неразвитых технопарков и производств реальные образовательные эффекты такого рода деятельности оказываются неизмеримо более высокими.

Убедительно пишет об этом уже упоминавшийся выше **Дмитрий Михайлович Свиридов**. Он делится опытом своей школы по организации производственных технопарков и детско-взрослых образовательных производств, которые стали поистине спасительным механизмом формирования и развития личностного потенциала учащихся в условиях общего кризиса традиционных воспитательных стратегий на фоне системного кризиса российского общества последних десятилетий.

«В нашей школе главной целью обучения является формирование высокого уровня социальной зрелости учащихся, компетентного отношения личности к жизни, что означает полное раскрытие личных качеств и природных способностей школьника, воспитание человека нравственного,

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

трудолюбивого, способного к самореализации в меняющемся мире», — пишет Дмитрий Михайлович.

И происходит это вовсе не благодаря каким-то специальным «воспитательным мероприятиям», не благодаря традиционной для школ учебной пропаганде тех или иных ценностей, толку от которой, увы, ноль.

Реальный производительный труд — полноценный, креативный (ведь решение нестандартных практических задач всегда креативный процесс!), неизбежно требующий практико-ориентированных интеллектуальных усилий и нестандартизованных форм коммуникации — это и есть самый качественный фундамент продуктивного воспитания. И если в школе есть пространство реального производства, оно создаёт совершенно особые возможности детско-взрослой коммуникации, и потому «социальная зрелость» и «жизненная компетентность» формируются здесь, что называется, «на кончиках пальцев».

И наоборот: школа, в которой нет «линий производства» (материального и духовного) как стратегического центра школьной жизни и нет детско-взрослого взаимодействия по поводу этого реального производства, будет обречена на формирование социального инфантилизма. Добавим, не только социального.

Гигантская проблема выпускников российской школы — это интеллектуальный инфантилизм. И связано это с тем, что российская школа — это «школа знания», причём — готового знания. На протяжении 11 лет детей учат тому, что знания — это то, что существует где-то в предуготовленном виде, и что задача ученика заключается в том, чтобы научиться эти знания потреблять и использовать. Таким образом, современная российская школа — это гигантский конвейер потребления. По большей части — конвейер проржавленный и скрипящий.

Даже самые лучшие учителя «заточены» на то, чтобы учить детей потреблять, усваивать. И практически нет учителей, которые работали бы на *производство знаний*. Потому что процесс производства и, в том числе, процесс производства знаний — это совершенно особый процесс, который требует не классно-урочного взаимодействия учителя с учеником, а совершенно иных типов взаимодействия на качественной лабораторной основе. Это совершенно иной тип образовательного дискурса. Это дискурс, ориентированный не на «знание» в учебном понимании этого слова, а на *мышление* как инструмент производства нового знания.

Но школа, центром которой становится реальный производительный труд и детско-взрослое производительное сообщество на базе развитых многопрофильных технопарков, впервые получает возможность по-настоящему стать *школой мышления*, а значит, школой производства нового знания.

Расхожая декларация, которую воспроизводит в своих рассуждениях Дмитрий Михайлович, будто «*российская система образования нацелена на теоретические знания, всестороннюю развитость, умение мыслить, говорить, тренировать память и так далее*», верна, пожалуй, только в по-

А.М. Кушнир, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

следней части, касающейся тренировки памяти. Что касается «умения мыслить» и «всесторонней развитости», то это, увы, из области фантазий и сказок. Качественное продуктивное мышление (и, в том числе, теоретическое мышление) довольно-таки скверно формируется за учебной партой, если сознание ребёнка не интегрируется в пространство реальных практических задач, не интегрируется в реальные (а не «учебные») исследовательские проекты. А чтобы это произошло, требуется совершенно особый, «производительный» тип интеграции школы и науки.

Сегодня разговоры о школьных «линиях производства» чаще всего подразумевают производство более или менее простое, с низким содержанием креативно-интеллектуальной составляющей. А должны создаваться линии, ориентированные на интеграцию с серьёзными исследовательскими институтами и лабораториями. Только в этом случае мы сможем создать по-настоящему эффективные условия для становления и развития креативного, мыслящего, *производительного* интеллекта, а не интеллекта, заточенного на потребление и воспроизводство готового знания.

Получается, что создание подлинной школы производства, т.е. школы, ориентированной на формирование человеческого капитала — это, в том числе, и ключ к возрождению российской науки, и ресурс для эффективного развития российского общества на всех уровнях и во всех направлениях. Школа человеческого капитала — это школа принципиально новой *образовательной мускулатуры* для всех без исключения сторон жизни общества, которое действительно заинтересовано в эффективном развитии, а не в стагнации и постепенном вырождении.

Но в этой связи выглядит печальным недоразумением то, что в обсуждении идей, предлагающих радикальную переориентацию школ на «логику человеческого капитала», принимают участие по преимуществу педагоги из сельских школ. А вот представители школ, которые могли бы (и должны были бы!) стать современными высокотехнологичными центрами интеллектуального производства, практически отсутствуют среди участников дискуссии. И это тревожный знак, свидетельствующий о том, как сильно укоренена в головах педагогов логика репродуктивного знания и насколько разрушено в российском обществе представление о том, что есть настоящая наука.

Людмила Владимировна Петухова (старший преподаватель Астраханского института повышения квалификации и переподготовки) пишет о том, до какой степени назрел разговор о необходимости смены стратегических ориентиров российского образования.

Система российского образования требует не косметического ремонта. Давайте смотреть правде в глаза: сегодня она находится на грани катастрофы. Талантливые, настоящие педагоги занимаются продуктивной педагогикой реального производства, но они занимаются ею по принципу «вопреки».

Всё перевёрнуто с ног на голову. Система образования должна подстраиваться под образцы продуктивной, качественной педагогики и делать всё

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

от себя зависящее, чтобы максимально эффективно (финансово, управленчески, организационно, кадрово) *обслужить* потребности живой педагогической практики. Однако в реальности российского образования всё происходит с точностью до наоборот: начальники разного уровня, весьма и весьма далёкие от педагогического профессионализма и от реальной педагогической деятельности, свято уверены в том, что педагоги — это «обслуживающий персонал» при системе. И пока такое системное положение дел не будет изменено, все наши рассуждения о смене стратегических ориентиров нашего образования будут прекраснородушной болтовнёй.

Об этом пишет, в частности, **Дарья Олеговна Бокова** (Нижний Новгород). Она подчёркивает, что наша страна существует в условиях абсолютно неэффективного государственного аппарата. В самом деле, чиновник не нуждается в «производящей мощи» своей личности; единственное, в чём он заинтересован, — это в финансовой и организационной мощи своего чиновничьего места. Но ведь именно этой, принципиально обезличенной чиновничьей вертикали принадлежит вся полнота власти в нашей стране, и именно эта чиновничья вертикаль обладает решающим правом голоса в определении образовательной стратегии развития страны. И понятно, что эта вертикаль *жизненно заинтересована в воспроизведении себе подобных*. А значит — в существующей системе образования, ориентированной на «логику учебных результатов», а не на «логику человеческого капитала», не на «логику производящей мощи личности.

Понятно, что каждый участник разговора смотрит на предложенную стратегию под своим, выстраданным на практике углом зрения. Скажем, для представителей сельских школ главная доминанта — спасение умирающей земли. Мол, будет трудовое воспитание — будет кому работать на земле. Именно на этом делает, в частности, акцент **Александр Григорьевич Женжуров** (начальник отдела образования Бижбулякского района Республики Башкортостан), проработавший директором школы более 30 лет. Но на наш взгляд, такой подход и такой взгляд существенно сужает и даже искажает смысл обсуждаемой концепции. Нам кажется, что всё-таки главный смысл предлагаемой концепции вовсе не в том, чтобы «привязать к труду», и через это «привязать к земле». Хотелось бы подчеркнуть, что ученик, который по-настоящему реализовался в своей производительной личностной мощи — это человек с высокой степенью мобильности и открытости разным практикам. Производящая мощь личности — это то, что позволяет человеку самоактуализовываться в самых разных видах и формах деятельности, позволяет быть подвижным и успешным в быстро меняющемся мире и быть полноценно востребованным в самых разных вариантах производства.

Алевтина Александровна Граф (директор Биляр-Озерской школы Нурлатского района Республики Татарстан) замечает, что единственное, чем, по сути, занимается сегодня школа — это передачей детям знаний или даже «вооружением» детей знаниями.

Действительно, какая уж тут субъектность! Ребёнок — чистый объект для образовательных манипуляций. Его вооружают учебными знаниями, вме-

А.М. Кушнир, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

сто того чтобы вооружать способностью мыслить, способностью действовать и способностью жить. Это всё равно, что идущему на войну солдату дать вместо реального автомата Калашникова его муляж. Но учебное знание, к сожалению, это и есть всего лишь муляж действительного знания, добываемого наукой... Как «труд» на уроках труда — это лишь муляж труда, не имеющий никакого отношения к реальному производительному труду.

И вот, вооружённый до зубов учебным (т.е. заранее специально отфильтрованным) знанием, он оказывается в реальности бесплодным и беспомощным существом с подавленной деятельностной активностью.

Примечательно, сколь трагична в этом свете фигура типичного школьного отличника — одинаково не приспособленного ни к жизни, ни к занятиям сколько-нибудь серьёзными научными исследованиями. Единственное, что он умеет — это усваивать заранее приготовленное учебное знание. Ни жить, ни создавать новое, исследовательское знание он на самом деле не может. И потому так редко, кстати, наши школьные отличники становятся в итоге глубокими и оригинальными учёными...

Впрочем, в сегодняшней реальности всё больше и больше детей пытаются реализовать свой деятельностный и исследовательский потенциал «по ту сторону школы»: ищут работу, осуществляют собственные (и порою весьма успешные!) бизнес-проекты; однако ни в коем случае не под патронатом школы, поскольку школьный патронат в вопросах бизнес-активности фактически запрещён.

«Школа должна учить» — и точка!

И это выглядит абсолютным бредом в нынешнюю эпоху. Вместо того, чтобы сопровождать деятельностную активность своих учащихся, строить детско-взрослое взаимодействие по поводу тех или иных детских бизнес-инициатив, вместо того, чтобы становиться координирующим центром для такого рода бизнес-инициатив, вместо того, чтобы обеспечивать образовательный ресурс для большей эффективности этих бизнес-инициатив, школа вынуждена всеми силами дистанцироваться от этой детской деловой активности, и невозможно определить, какой ресурс воспитания и образования мы при этом теряем. А ведь если бы школа получила право стать координатором и организатором детской деловой активности, и, больше того, если бы ей было это вменено в первейшую обязанность (не менее, а возможно, и более важную, чем обязанность учить), это могло бы стать беспрецедентным образовательным ресурсом.

Николай Аркадьевич Махнёв (фонд поддержки молодёжи «Кадровый резерв», г. Миасс Челябинской области) говорит о том, что довольно часто сопротивление проектам, направленным на деятельную самоактуализацию учащихся, происходит на уровне администрации школ. Но дело ведь не в сопротивлении отдельных, частных лиц, которые не понимают смысла создания детско-взрослых производительных сообществ. Дело в сопротивлении самой образовательной системы, которая «заточена» на принципиально другие ценности. Поэтому вопрос упирается не в недостаток понимания со стороны школьной администрации, а в отсутствие полити-

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

ческой воли высшего руководства страны. Да, создание нескольких экспериментальных площадок в разных регионах страны (о чём пишет Николай Аркадьевич) — это важный ход. Но главный вопрос при этом — про что будут эти площадки, и ради чего эти площадки создавать? Если это площадки про ценность производительного труда и т.п., то таких площадок, работающих на свой страх и риск и с чрезвычайно высокой эффективностью, было уже в стране немало. И поле деятельности, и поле возможностей этих реальных площадок год от года сужается. Поэтому важно создать экспериментальные площадки, которым было бы дано право выйти за границы «логики учебных достижений».

Однако это ход, который едва ли можно было бы реализовать в «отдельно взятой школе», вот в чём загвоздка. Для этого потребовалось бы вывести данную школу из общей системы отчётности, а значит, из-под действия существующей юридической практики, из-под действия существующих юридических и административных актов, из-под существующей системы контроля и проверок. А ещё — из-под пресса ЕГЭ и существующей в России системы «знаниевого» высшего образования... И всё это вместе взятое выглядит как совершенно немыслимый и невозможный прожект. Вот почему реализация предлагаемого проекта возможна, пожалуй, только в одном формате: как стратегический ход, ориентированный на преобразование образования в масштабах всей страны.

Владимир Борисович Лебединцев (доцент Красноярского ИПК) прав, когда подчёркивает, что главная ценность проекта — это постановка вопроса о стратегической переориентации системы российского образования и ещё более глобального вопроса — о возможности преодоления цивилизационного кризиса, который переживает человечество. И в первую голову важно обсуждение именно стратегических вопросов. Тактика приложится потом.

Принципиально точной и стратегически важной, по мнению Владимира Борисовича, является фиксация *главной системной ошибки*, на которой строится целеполагание российского образования. Эта ошибка — «логика учебных достижений». Российская школа непоколебимо уверена в том, что её главная задача и миссия — «учить». Российская школа — это такой системный организм, который всё что угодно готов превратить в «уроки».

Например, мы рассуждаем о том, что ребёнку нужна трудовая деятельность, требуется «трудовое воспитание», — и школа тут же услужливо предлагает нам «уроки труда». Нравственности, говорите, не хватает? Ну, пожалуйста, вот вам уроки нравственности!

Беда российской школы заключается вовсе не в том, что ей не хватает тех или иных «уроков»! В ней немыслимое, запредельное количество уроков по поводу всего и вся. И проблема вовсе не в том, что в школе нет «уроков труда». Проблема в том, что в ней нет труда. И проблема вовсе не в том, что школе не хватает «уроков нравственности». Проблема в том, что в самом укладе школьной жизни слишком много административно санкционированных «зон безнравственности», зон привычной фальши,

А.М. Кушнер, А.М. Лобок. Школа как фабрика человеческого капитала

зон привычной обманной отчётности, зон привычно заполняемых журналов не по принципу «что было на самом деле», а по принципу «что нужно для отчёта».

И главная задача школы должна состоять не в том, чтобы «научить» ребёнка труду, жизни или мышлению, но в том, чтобы *вовлечь* его в реальный труд, *вовлечь* его в реальную жизнь, *вовлечь* его в реальную деятельность (в том числе, деятельность мышления).

При этом принципиально меняется роль и смысл фигуры школьного педагога — из урочного «учителя», по рукам и ногам связанного содержанием учебных программ и учебными планами, он превращается в тьютора, наставника, проводника, мастера, строящего с детьми пространство образовательного диалога в тех или иных реальных пространствах совместной деятельности.

Вот почему абсолютно прав Владимир Борисович, когда он пишет, что модель высокоорганизованного труда со сложными формами кооперации его участников и высоким уровнем самоуправления не должна замыкаться в узком пространстве материального производства, но должна стать основой для построения всей системы образования. То есть всё, что сегодня охватывается сферой учебного процесса, должно постепенно переходить из чисто учебного залога в залог деятельностный, по модели детско-взрослых образовательных производств и мини-технопарков.

Дмитрий Сергеевич Марков (Шуйский государственный педагогический университет) подчёркивает, что особая ценность доклада заключается в том, что он ставит «неудобные» вопросы, и именно потому заставляет думать, заставляет по-новому взглянуть на вещи, которые казались привычными и понятными. И ключевой вопрос: как в принципе быть обществом производства, а не обществом потребления? Потому что только в этом случае можно стать обществом действительного развития.

А вот оценка **Михаила Васильевича Шептуховского** (Шуйский государственный педагогический университет) заслуживает, на наш взгляд, более подробного разбора, поскольку представляет достаточно печальное зеркало того, как устроено сознание довольно большого количества наших учёных-педагогов, и демонстрирует ещё одну зону риска, которая делает весьма проблематичной реализацию предложенных идей.

Михаил Васильевич начинает с того, что объявляет доклад в принципе «методологически неверным» по причине того, что этот доклад «не базируется на системном подходе». Однако ничего конкретного по поводу того, почему доклад кажется ему «слабоаргументированным», Михаил Васильевич не говорит. Не приводится и не оспаривается ни одно конкретное положение, ни один конкретный аргумент.

Основной теоретический пафос выступления Михаила Васильевича сводится к тому, что российское образование на протяжении долгого времени страдает от инноваций, которые с катастрофической быстротой сменяют друг друга, и каждая новая инновация будто бы не учитывает

ПРОБЛЕМЫ И ДИСКУССИИ

ценность и полезность той системы, на смену которой она приходит. Получается, главная претензия заключается в том, что автор доклада должен нести ответственность за неуспешность всех предыдущих «инновационных вбрасываний».

Действительная проблема всех предшествующих инновационных реформ заключается в том, что все они остались реформами на бумаге. При всех попытках реформы российского образования сохранялся общий инерционный тренд, и, по сути, никаких качественных изменений системы образования так и не происходило. В лучшем случае происходила косметическая корректировка, и самые грандиозные надежды и замыслы уходили в паровозный свисток или выхлоп пара.

«Логика человеческого капитала» — это логика, которая принципиально выносит разговор о смысле и задачах образовательной реформы *за пределы собственно школьного процесса*. Ключевая идея здесь — не реформа внутреннего устройства школы, но реформа самого формата взаимоотношений школы и общества. И только в рамках этой системной реформы могут оказаться возможными и эффективными самые разные «внутренние» школьные преобразования. «Логика человеческого капитала» — это логика, принципиально выводящая школу за границы самой себя, за границы традиционных представлений о смысле и значении школы как «института обучения». Вот почему это тот подход, который может действительно разрубить «гордиев узел» школьных проблем.

Но вот в этой-то точке и обнаруживается глобальная проблема: а готово ли общество выходить на столь серьезный и глубокий уровень разговора о школе?