

Учебный план как выражение образовательной политики

Екатерина АЛЕКСАНДРОВА, кандидат педагогических наук,
Ната КРЫЛОВА, кандидат философских наук,
сотрудники Института педагогических инноваций РАО

Реформа образования в представлении руководителей образования должна проходить централизованно, по правилам, определяемым сверху. Одно из таких правил: готовить соответствующие бумаги и понуждать педагогическое сообщество видеть перспективы образования сквозь призму официальных документов.

Однако педагогическое сообщество научилось думать и анализировать, поэтому очередной миф, рисующий школу 12-летним образовательным учреждением, в котором всё будет делаться ради детей, не завлѣк общественность. На семинарах и конференциях, в думском Комитете по образованию и науке, в стенах самого министерства, на коллегиях звучит критика проекта учебного плана для неутверждённой двенадцатилетки. Но министерство готово вновь и вновь созывать коллегии и совещания, чтобы создать видимость всенародного обсуждения и в конечном счѣте принять нужные ему решения.

Считаем целесообразным вернуться к вопросу о проекте учебного плана, чтобы показать возможности альтернативных подходов к этой проблеме и, значит, ещё раз — необходимость предоставить каждой школе право самостоятельно выбирать структуру учебных планов.

Новый БУП: проектируемое будущее или виртуальное настоящее?

Наверное, нет ни одного периодического издания, тем более посвящённого вопросам образования, который в той или иной степени не уделит бы внимания реформе образования и в её контексте — Базисному Учебному Плану. Кажется, и точки над многочисленными «и» поставлены, но сегодня вокруг вопроса о 12-летнем обучении сохраняется ситуация, побуждающая нас к новым размышлениям.

«Низы» — родители и ученики — не хотят 12-летки. «Верхи» — представители Министерства обороны, Комитета по науке и образованию Государственной Думы и депутаты от Союза правых сил — не видят необходимости в подобной реформе в настоящее время, говорят о ней исключительно как о далѣкой перспективе. В печати приводится множество доводов «за» и «против», последних больше. Доводов как эмоциональных, так и рациональных, например, связанных с отсутствием законодательной базы. Но если в сознании общественности реформа связывается с неопределѣнным будущим временем, то для практиков образования она обретает тревожащие очертания виртуальной реальности, поскольку Министерство образования, в адрес которого всё чаще раздаются вполне обоснованные и серьёзные претензии, ведѣт свою линию, несмотря ни на что. Министерством уже подготовлен проект Базисного учебного плана (БУП) общеобразовательных учреждений Российской Федерации для 12-летней школы. Бюро Федерального Координационного совета по общему образованию 8 сентября 2000 года вынесло этот проект на обсуждение «широкой общественности». Обсуждение часто организуется так, что документ анализируется не целиком, а по ступеням образования или по образовательным областям, что уменьшает возможность его концептуальной критики (это ведь тоже известный приём).

Министр образования РФ В.М. Филиппов в обращении к органам управления субъектов РФ от 27.09.2000 № 2025/11-13 просил регионы организовать обсуждение предлагаемого проекта и высказать мнение не позднее 15 ноября 2000 года (!). Как видно, Министерство работает в полную силу, не принимая в расчѣт существующие мнения и сомнения. Давайте сделаем попытку отнести к этому обсуждению не с точки зрения чиновника из «центра»,

которому надо, по известному закону Паркинсона, доказать значимость своей деятельности, а с позиции рядовых исполнителей — регионального чиновника, управленца, учителя, на плечи которых всё это предполагается возложить; а также с позиции социального заказчика — **родителей и детей**, для которых «педагогические удовольствия» будут растянуты ещё на два года.

Обратите внимание: основной «заказчик» не заказывал эту работу Министерству образования, но исполнитель работы, в которой заказчик не нуждается, упорно стремится довести её до логического конца.

Итак, региональный управленец обязан был в срок до 15 ноября 2000 года обсудить с педагогической общественностью проект. Каков же при этом процесс обсуждения, а следовательно, и его качество? Обратим внимание на сроки.

Для того чтобы в пределах одного города (скажем, Москвы, С.-Петербурга и т.д.) при наличии телефонной связи, факсов, курьеров заявление Бюро Федерального Координационного совета по общему образованию обрело форму обращения В.М.Филиппова к органам управления субъектов потребовалось 19 дней. На обсуждение регионам предоставлялось 48 дней, из которых 15 — выходные и праздничные, то есть чистого времени — месяц с небольшим. В этот срок обращение и проект должны были быть доставлены в регионы, размножены, разосланы по школам (в идеале, не только городским, но и сельским, а расстояния у нас в глубинке от села до города..., а транспорт...).

В школах преподаватели должны всё прочитать, понять, осознать, «примерить», ответить на вопросы анкеты, обобщить своё мнение, отослать ответы в центр.

Возможно, нереальные сроки определены были специально для того чтобы у многих регионов не осталось другого выхода, как сделать всё гораздо проще: **не как лучше, а как всегда**. Какое-либо управление с готовностью ответило на все вопросы так, как ожидал того центр, и в срок отчитались о результатах «обсуждения проекта педагогической общественностью».

Возникает типичная управленческая ситуация: Министерство образования считает, что обсуждение прошло на демократической основе и педагогическая общественность «в воздух чепчики бросает». Современные противники проекта, устав от авторитарно-танкового напора, от бессилия, бросят чепчики оземь. **Так вновь победит тактика неявного административного нажима с демократическими реверансами.**

Множество людей бьются над вопросом: какой сделать школу для наших детей? Одни работают, надеясь, что хоть что-то будет услышано Министерством. Есть труды, книги, резолюции конференций, обращения в печати. Другие же в административно-управленческом порыве продолжают «энтузиазно» внедрять свои планы, взирая на первых с сакраментальной фразой «пилите, Шура, пилите...».

Инновационные игры

Рассмотрим детали самого БУПа, оставив на время в стороне социальные проблемы, порождённые «вертикальным способом» внедрения реформ. Разработчики БУПа заявляют о его инновационном характере (см. *Проект Базового учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации для 12-летней школы. М., 2000. С.6*). Но по сути дела проект лишь закрепляет ту реальную практику образовательных процессов и изучения некоторых дисциплин, уже сложившуюся на местах после внедрения базисного плана-1993. Например, уменьшение суммарного объёма аудиторной нагрузки школьников и объёма домашней нагрузки. Как здорово, как мы все этого ждали! Но, взглядевшись и подсчитав, убедимся, что это формальное уменьшение. Внешне всё пристойно: недельная аудиторная нагрузка — чудо как хороша. Прибавим сюда индивидуальные и групповые консультации, занятия активно-двигательного и поискового характера (ученический компонент). Получаем нагрузку в младших классах до 25, в старших — до 35 часов. Вроде, неплохо. Но, ведь есть ещё время, отведённое тем же учебным планом на выполнение до-

машних заданий. Пять учебных дней в неделю дадут нам и пять отрезков времени на выполнение «домашки».

Следовательно (см. по плану), начиная со второго полугодия, **первоклассник будет выполнять домашние задания по 1 часу в день — всего 5 часов в неделю. Суммируя с общим объёмом учебного плана, получим цифру — 30 часов в неделю. Это планируемая занятость первоклассника, человека 6–7-лет. А у нас с вами, у взрослых, по КЗОТу 40 полагается.**

Старшеклассник же проведёт за домашними занятиями 5 раз по 3,5 часа. Всего 17,5 часа, что в совокупности с общим объёмом учебного времени даст 52,5 часа (просим опять сравнить с КЗОТом).

И ведь эти цифры явно занижены. Старшеклассники, да и малыши, занимаются гораздо больше. Вот эта информация и даст повод поразмыслить и над вопросом «легко ли быть молодым», и над очередным парадоксом проекта 12-летнего образования: снимаем нагрузку детей путём её расчленения по разным частям плана. Но детям-то от этого не легче!

А ситуация, которая складывается с изучением иностранного языка со второго класса (п.8, с.8)? Разве это — инновация?! Во многих школах — бесплатное обучение, в некоторых — родители оплачивают не только изучение языка с первого класса, но и деление класса на три подгруппы, а не на две, как это советует проект (что устарело при современных методиках преподавания иностранного языка).

Пожалуй, главное. Новым учебным планом наконец-то узаконен **ученический компонент**, ранее имевший место лишь вне сетки учебных часов. Споры нет, замечательное нововведение. Индивидуализация нужна, все — «за». Учителя тоже от этого выигрывают, так как появляется реальное поле педагогического общения, да и возрастает оплачиваемая нагрузка. Но парадокс в том, что реальное введение ученического компонента в практику работы школы потребует финансирования этого резко (в 5 раз) возросшего количества часов.

Если один час в неделю учитель работает с одним классом (обычный урок), то оплата ему идёт за один час. В случае же индивидуальных и групповых консультаций, предусмотренных ученическим компонентом, оплате подлежат столько часов, сколько учеников занималось индивидуально, плюс часы по количеству групп. То есть максимально один час, заложенный в учебном плане как индивидуальный, вырастает до **тридцати** финансируемых часов (если учеников 30). А так как в большинстве классов (кроме 5-го и 6-го) это — 5 часов в неделю по учебному плану, то общее количество финансируемых часов будет 150 в неделю на класс-комплект.

В школе при 12-летнем обучении, естественно, 12 классов. Предположим, что в каждом — три параллели — всего 36 классов. Следовательно, за неделю надо будет заплатить учителям за 5400 часов вместо 180 (36 классов по 5 часов) часов «по-старому», без индивидуальных занятий. И министерство хочет нас уверить, что в случае внедрения этого плана в жизнь у государства хватит на это средств?! Это к вопросу о том, что реформа не потребует денежных вливаний, как следует из слов министра образования РФ В.М.Филиппова.

Давайте реально смотреть на вещи. Почему нельзя тот же ученический компонент внедрить в уже существующие учебные планы 11-летней школы? И ученики от этого выиграют, и затраты государства на оплату индивидуальных уроков будут ниже, и реальнее для учителей эти деньги получить.

Разработчики базисного плана для 12-летней школы заявляют, что они во многом сохранили преемственность с существующим базисным планом. И в то же время вынуждены признать, что им не удалось это в полной мере. Приведём конкретные примеры. В тексте пояснительной записки констатируется, что непрерывность в изучении информатики нарушена. Образовательная область «Информатика» присутствует в 3-х и 4-х классах, а затем лишь в 9–11-х. Причины этого не поясняются, равно как и не указываются причины нарушения непрерывности изучения «Технологии». Она планируется с 1-го по 8-й класс,

затем на 2 года — перерыв, и обучение возобновляется в старших классах. Обратите внимание: «Технология» отсутствует в самом важном для профессионального самоопределения возрасте! Но об этих фактах разработчики лишь упоминают, отнеся их к разряду «некоторых недостатков и проблем», которые предполагается решить в ходе широкого общественного обсуждения (о его «широте» мы уже говорили выше).

Справедливости ради отметим и положительные моменты нового учебного плана. Например, увеличение часов на изучение русского языка даст возможность выпускникам более тщательно подготовиться к вступительным экзаменам. В учебном плане **впервые обозначен максимальный объём времени на выполнение домашнего задания**. Это предоставит возможность классным руководителям и родителям с конкретными цифрами в руках отстаивать право ребёнка на отдых, закреплённое в Конституции.

Всеобщий базисный план в борьбе за единое образовательное пространство

Однако всё, что здесь было сказано, — лишь своего рода «разминка», поскольку не эти критические замечания лежат в основе нашей статьи. Её главная идея касается **«ученического компонента»**. Разработчики проекта вынуждены были отразить инновационные ожидания демократической части педагогической общественности. БУП складывается на основе взаимосвязи четырёх компонентов — федерального, национально-регионального, школьного, ученического, а в их рамках устанавливается инвариантное и вариативное содержание образования. Именно здесь и заложена самая ценная идея проекта, которая остаётся, как ни странно, не замеченной разработчиками.

Все существовавшие в России учебные планы школ были нацелены на проведение государственной политики в сфере образования. Этим объясняется их завидно выдержанная на протяжении десятилетий преемственность: Закон Божий, русский язык, немецкий или французский, математика, естественная история, чистописание... После 1917 года меняется только идеологическое содержание, но подход остаётся тем же (см.: *Каспржак А.Г., Левит М.В. Базисный учебный план и Российское образование в эпоху перемен. М.: МИРОС, 1994*). Суть его состоит в том, что единый для всей страны учебный план позволяет не только создать чётко видимое единообразие образования и общность его направленности, но и контролировать всё, что происходит в тысячах школ. Определяющий вектор учебных планов — федеральный и национально-региональный. При этом считается, что единство образовательного пространства формируется именно общими и едиными административными установками, что вполне объяснимо, поскольку управление и представители его вертикальных структур всегда преувеличивают роль циркуляров и предписаний.

На самом деле единое образовательное пространство задаётся реальными культурными процессами и образом жизни, слабым (иногда мифологизированным) отражением которых становятся принимаемые управленческие решения и изложенные на бумаге установки.

Основной пафос проекта нового БУПа логично связан с идеей управленческой вертикали. В то же время разработчики не могли не отразить реальные (мировые) образовательные процессы, выражающие современные гуманистические ценности. Так и появился «ученический компонент» (УК) — **фундаментальная идея современного образования**.

Появиться-то он появился, но остался обоснованным в высшей степени робко и непоследовательно. Вот каково его словесное обрамление:

— УК позволяет реализовать личностный подход в обучении, включать *отдельных* школьников в поисково-исследовательскую деятельность;

— может быть частично использован с учётом специализации;

— позволяет индивидуализировать (в том числе путём организации консультативной работы) обучение школьников в соответствии с особенностями их развития, обеспечивает личностную ориентацию;

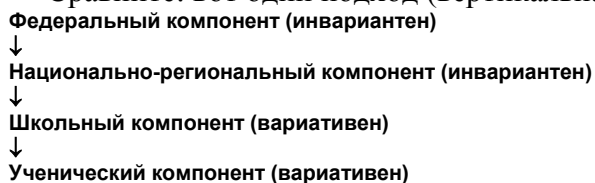
— предполагает индивидуальную работу;

— позволяет построить *каждому* собственную образовательную программу.

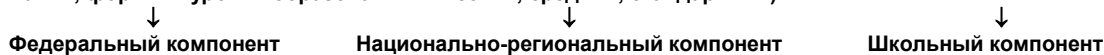
Вот и всё внимание ученическому компоненту. И вкрадывается сомнение: и что это мы всё время говорим о лично ориентированном образовании, о гуманной педагогике, о гуманизации и индивидуальных программах, если всё это просто пристёгнуто к федеральному и национально-региональному компонентам, поскольку они — инвариантны, то есть обязательны. Вывод из анализа плана поражает: ученический компонент — не обязателен, хотите ориентируйте обучение на личность, хотите — нет. Хотите — следуйте логике гуманизации, хотите — нет.

Эти размышления — не сомнения в ведущих компонентах. Для нас все **четыре компонента (а не два) — равноценны и самоценны. Просто мы иначе смотрим на всю конструкцию Учебного плана.**

Сравните: вот один подход (вертикальная конструкция):



Но существует другой подход, имеющий горизонтальную конструкцию (см. ниже).
Ученический компонент (определяется индивидуально на основе самоопределения и выбора направления содержания, формы и уровня образования: высокий, средний, стандартный)



Данный подход позволяет органически соединить все четыре компонента, не противопоставляя их по степени государственной значимости, поскольку они становятся равнозначимыми как части единого учебного плана, обязательного к выполнению в пределах того времени, пока школьник не освоит выбранные параметры (за 9, 10, 11 лет, но не более двенадцати, поскольку с финансовой точки зрения инвестиции сроком более 10–11 лет экономически невыгодны). Такой подход в полной мере одновременно и природосообразен, и культуросообразен.

Две схемы воочую представляют **различные типы образовательной политики**. Первая — пример ориентации на соблюдение управленческой вертикали. Вторая ориентирована на ученика. Понятно, в обоих случаях учебные планы станут выражением разных политик.

Чтобы пояснить наши комментарии на конкретном примере, попробуем в прикидку (пока ещё без выбора уровней — высокого, среднего и стандартного) построить такой Индивидуальный учебный план (идею трёх уровней выбора образования см.: *Лизинский В.М. Идеи к проектам и практика управления школой. М.: Педагогический поиск, 1999*).

Базисный учебный план для серёжи из седьмого класса

Сергею предстоит освоить по нынешнему учебному плану:
математику — за 128 часов,
русский язык — за 160,
биологию, литературу, изобразительное искусство, технологию (каждый предмет) — за 64,
иностраный язык — за 96 и т.д. в соответствии с федеральным и региональным компонентами.

Школьный компонент предоставляет Серёже право выбора, и он выбирает информатику, поскольку самостоятельно уже овладел программой девятого класса (в этом для него не будет существовать «разрывов» в освоении школьной программы).

Обязательными для Сергея будут предметы, требующие «линейности» освоения: математика и языки. Все остальные предметы (литература, биология, география, история, технология и др.) осваиваются самостоятельно или на циклически организуемых занятиях

по принципу «нон-стоп» в учебных или предметных мастерских и кабинетах. Таких самостоятельных занятий может быть в общей сложности до 34 часов (как указано в проекте), но они будут более интенсивны благодаря индивидуальной заинтересованности в выполнении собственной программы (мы можем также суммировать время на домашнее задание и индивидуальные и групповые консультации).

Образование для каждого школьника при таком планировании приобретает мотивированный интерес. С помощью учителей-консультантов и учебных циклов ученик может, выбрав стандартный уровень образования, освоить программу быстрее и по ряду предметов, сдав зачёт, перейти в следующий класс. Картина индивидуального образования может сначала поразить непривычной разноуровневостью: к концу седьмого класса Сергей может освоить, например, по информатике курс за 9-й класс, а по истории оказаться в 8-м (заявив средний уровень). Если какой-то предмет не будет осваиваться, то помогут циклические занятия, на которых всю годовую программу можно повторить за два месяца. А если часть предметов семиклассник освоил досрочно, то все силы отдаёт завершению программ линейных предметов (математике и языкам).

Такая организация индивидуального образования позволяет «переходить в другой класс» по отдельным предметам даже в середине учебного года.

Подобные примеры известны в истории российского образования. Организованный в 1732 году новый сухопутный кадетский корпус обучал детей дворян 13–17 лет значительному числу «потребных наук» (сюда входили помимо арифметики и фортификации, фехтование, иностранные языки, юриспруденция, музыка — «в зависимости от природной склонности»). Занятия длились шесть часов в день, а перевод осуществлялся в течение года, по мере изучения того или иного предмета. Воспитанники могли учиться по разным дисциплинам и в разных классах (а среди них были А.П.Сумароков, братья Волковы, С.Н.Глинка и другие известные деятели нашей культуры. Это была одна из первых гуманистических систем воспитания в нашей истории, впитавших идеи Руссо (подробнее см.: *Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня* / Под ред. Н.Л.Селивановой. М.: Педагогическое общество России, 1998). Прискорбно, что эта система (в пору директорства И.И.Бецкого) продержалась недолго. Объясним это отступление ниже. А пока подчеркнём, что система индивидуального образования требует реконструкции педагогической деятельности.

Учитель становится консультантом, он овладевает методами творческой работы в малых группах, что умеют далеко не все преподаватели, нацеленные на фронтальные методы работы. Им надо овладевать технологией педагогической поддержки в её широком понимании и тонкостями индивидуальной работы с разными учениками.

Кроме того, переход к индивидуальному образованию потребует увеличения числа педагогов широкого профиля и тьюторов, поскольку резко возрастёт количество индивидуальной работы (150 часов индивидуальной работы с условным классом в 30 человек дадут нагрузку восьми преподавателям, исходя из ставки 18 часов в неделю; а такое обеспечение потребуется в течение ближайших лет, когда изменится в силу объективных демографических условий соотношение учителей и учащихся). В целом же по школе в 36 классов это может дать работу дополнительно примерно 140 учителям! Но это — колоссальный выигрыш для нашего массового образования, которое хотя бы немного перестанет быть массовым, а станет наконец штучным!

Совершенно реальным станет в школе институт кураторства, что особенно необходимо в наших социальных условиях, когда ослабевает роль семьи в воспитании многих детей.

Школе потребуется и **другой** методист: выполняющий не контролирующую и разрешительные функции, как это часто случается и сейчас, а помогающий учителям организовать самостоятельную работу школьников. Он превратится из инструктора в прямого помощника учителя (в составлении тестов, карточек с заданиями, диагностик, дидактических игр, обучающих программ), поскольку дидактика, надеемся, перейдёт из разряда науки, «предписывающей обязательные приёмы и методы», в разряд науки, «ищущей способы,

технологии самообразования».

Школьное расписание сейчас — немо и слепо. Никто не знает, что ждёт учеников на уроках. Для линейных и циклических занятий надо будет указывать для каждого из предметов номер темы, параграф программы. Например, для того же серёжиного седьмого класса в расписании будет стоять — «Биология. 5; 6 (тема и параграф)», и он с полным сознанием дела пойдёт или не пойдёт на занятие, в зависимости от того, плохо или хорошо он освоил тему. **И не боязнь получить плохую отметку будет мотивировать его поведение, а уверенность в том, что он самостоятельно может освоить эту часть программы и сдать зачёт в конце индивидуального учебного цикла.**

Мы не думаем, что это — утопия. Надо просто хорошенько «проиграть» разные варианты индивидуальных учебных планов на деловых играх в каждой школе. И дело пойдёт. Вопреки традициям.

«Домострой» как основа наших педагогических традиций?

По своей сути «Домострой» — один из первых отечественных памятников XVI века, где были обозначены цели (*добрый наказ*), социальный контекст и объект воспитания, соответствующие задачам укрепления централизованного государства. Наказ, или устное наставление, и наказание, или физическое и моральное воздействие, стояли рядом (установку *«наказуй дети во юности»* можно раскрыть по-разному). Многие культурные нормы и практические рекомендации памятника имели воспитательную направленность и служили целям передачи детям опыта старших. Но его содержание шире и богаче, поскольку базируется на нравственных установках и ориентировано на их воспроизводство в будущем. Их интерпретация позволяет говорить о желаемых педагогических нормах, характерных для того времени.

Аналогичные тексты с нравственными наставлениями и рекомендуемыми культурными нормами поощряемого поведения широко представлены в истории культуры. Аналогии можно найти и в «Никомаховой этике», и в рассуждениях Ксенофонта «О хозяйстве», и в отдельных главах священного Писания, и в отрывках из «Поучения Владимира Мономаха», и в Изборнике Святослава, а также некоторых западноевропейских средневековых текстах.

Во всех мировых памятниках подходы к воспитанию различаются, и, видимо, эти различия составляют часть национального менталитета и культуры.

Покорность, многотерпение, послушание, постоянный труд, бережливость — наиболее похвальные черты в представлении приверженцев «Домостроя»: они сами выросли в условиях педагогики необходимости и так же растили детей. Сама жизнь задавала нормы воспитания.

Мы не собираемся выискивать «менее» или «более» одиозно-домостроевские рекомендации. Дело не столько в них, сколько в том резонансе, который сопутствовал развитию твёрдой наставляющей педагогической позиции и отношению к детям как чадам неразумным, нуждающимся в наказующей опеке. Возможно, идея свободного воспитания могла родиться в лоне культуры, претендующей на поиски свободы и независимости как условий человеческой жизни. А идея авторитарного воспитания как воздействия могла утвердиться в лоне уклада, привычного к **повиновению во всём и всякому властителю** («Домострой») и бегства от вольнодумства. «Домострой» в определенной мере заложил некоторые особенности педагогической позиции на много веков вперёд.

Почему у нас появился в литературе пародийный и страшный в своей неприятельности образ «недоросля»? Возможно, такие недоростки (не достигшие 21 года) — следствие традиционного подавления воли растущего человека.

Э. Фромм в работе **«Человек для самого себя»** подробно характеризует особенности «авторитарной совести» — голоса интернализованного внешнего авторитета: родителя, государства или любого другого, являющегося таковым в данной культуре (Фромм Э. *Психоанализ и этика*. М., 1993. С. 116). Власть авторитета ставится под вопрос только при

попытке человека перестать быть вещью и самому стать творцом» (там же, с. 119-120). Но и сам авторитет в этих отношениях несвободен. Он, сделав подчинённого фактически слугой, себя делает строгим надсмотрщиком.

Рассуждение очень меткое, и относится оно не только к историческим сообществам. Даже в демократическом обществе сохраняются отношения авторитарности (там, где есть возможность проявить ситуативное превосходство одного над другим — государственной системы над личностью, управляющего над подчинённым, инспектора над учителем, учителя над учеником).

Учитель, родитель, инспектор, управленец невольно попадают в ловушку «авторитарной совести». Знакомая ситуация: учитель, который отличился своими организационными способностями, приглашён на работу в районное управление образования. Он делает быстрые успехи и там. Пожалуй, потому, что в управленцы чаще всего идёт тот, у кого сохраняется синдром «авторитарной совести», а учителю свойственно изначально находиться в роли поучающего. Ему ещё надо научиться преодолевать этот синдром в себе. Одно из двух — либо воздействие, либо самоопределение. Кентавра здесь быть не может.

В соотношении компонентов Базисного учебного плана — **тот же принцип авторитарной совести: есть нечто более значимое, чему подчиняются остальные. В этой логике нет места школьной автономии и самоуправлению, поскольку они относятся к вариативной части вертикальной системы управления в сфере образования, и управленческая система никогда не согласится на своё горизонтальное реконструирование.**

Фромм противопоставляет авторитарной гуманистическую совесть. Она олицетворяет не только наше «я»; в ней заключена самая суть нашего морального опыта. По Фромму, наше понимание цели собственной жизни и знание принципов достижения этой цели — и тех принципов, которые мы устанавливаем для себя, и тех, которые усваиваем от других и которые мы оцениваем как правильные, — находятся под её постоянным влиянием. «Гуманистическая совесть есть выражение своекорыстия и целостности, полноты, самостоятельности и нравственного здоровья, тогда как авторитарная совесть связана с подчинением, покорностью, принесением себя в жертву, долгом или «социальной приспособляемостью». Гуманистическая совесть ориентирована на продуктивность и тем самым на счастье, ибо счастье необходимо сопутствует продуктивной жизнедеятельности» (там же, с. 127).

В практике отечественного образования сильна, хотя и более трудна для воспроизведения, другая, «мягкая» позиция: Толстого, Вентцеля, Сухомлинского. На протяжении долгого времени формировалось противостояние и сосуществование в образовании двух типов педагогической позиции. Гуманистическая совесть ориентировалась на равенство взрослого и ребёнка.

Какое может быть *равенство* между опытным взрослым и делающим первые шаги ребёнком? — спросит скептик. Равенства, дескать, на деле нет: всегда есть директор и рядовой учитель, сильный мужчина и слабая женщина, инспектор ГАИ и водитель. Но речь-то о другом, хотя и в указанных связках взаимозависимости многое определяется позицией каждой стороны.

Равенство — это культурное отношение взаимно значимой совместности ребёнка и взрослого. И оно предполагает, что воспитание, педагогическая деятельность, в том числе и обучение, не может быть целенаправленным извне воздействием, и глубина влияния взрослого на ребёнка определяется в сложном единстве их общения, разнообразных самопроцессах — самоопределения, самопознания, саморазвития...

Школа когда-нибудь всё же должна стать Домом Свободы. Первой практикой продуктивной работы ребёнка, подростка в условиях свободы. Но не только ребёнок и подросток должен быть свободен в самореализации, но и учитель — в своём педагогическом творчестве, и директор школы — в организаторской и проектной деятельности.

В этих условиях отделы управления перестанут жёстко управлять, руководить, кон-

тролировать всех и вся, а начнут **координировать деятельность и решать насущные вопросы обеспечения школ совместно с их руководителями, попечительскими советами и педагогической общественностью.**

Может ли быть свободной школа в сообществе, где не сложилось гражданское общество, где всё ещё превалируют цели государственных чиновников над правами человека, его благосостояния и благополучия? По-видимому, школе надо воспитывать детей как активных участников гражданского общества.

Первый шаг к этому в масштабе всей страны — вместе с каждым первоклассником разработать его собственный учебный план и программу. Тогда и не понадобится надуманных 12 лет тягостного обучающего воздействия, которое сегодня только умножает равнодушие и демотивацию школьников в массовой школе.