

ПРОДВИЖЕНИЕ ВОСТРЕБОВАННОГО педагогического опыта при переходе к новым образовательным стандартам

Юрий Валентинович Слобожанинов,
научный сотрудник Института повышения квалификации
и переподготовки работников образования, г. Киров

В начале статьи о востребованном педагогическом опыте уместна цитата из классика менеджмента Ч. Хэнди: «Успех — это в определённой мере следствие полученного ранее опыта». Категория опыта, на которой останавливается автор, в классификационных иерархиях занимает третье место — после опыта структурных нововведений и опыта изменения учебных планов. По первым двум видам опыта государственное образование уже прошло мерками реструктуризации, оптимизации, точечного стимулирования. Но третий вид опыта пока для нас «terra incognita».

- кооперативная педагогика
- интегративное знание
- ассесмент
- деятельностный подход
- кейс-стади
- передача опыта

Востребованный опыт для массовой школы

Востребованный опыт аккумулируется вокруг *трёх новых понятий* и направлен на успешное формирование современного понимания *функциональной грамотности*:

- понятия *кооперативной педагогики*, знание о которой пока ограничено применением банальных приёмов групповой организации учебной деятельности школьников на уроке;
- понятия *интегративного знания* на фоне социального контекста, часто подаваемого через сконструированные «батареи» так называемых *ситуационных задач*, но понимание содержательной важности которых в российской педагогической

среде пока единично, а в научных кругах, касательно связанных со школьным делом, и спорно;

- понятия *ассесмента* — совсем чуждого в отечественной школе, но его игнорирование во многом объясняет наши неудачи по Международной программе оценки качества знаний учащихся (PISA с 2000 по 2009 годы). Ассесмент — это и есть для нас пока мало знакомая система оценки современного качества образования, проверяемая независимыми экспертами с помощью особо сконструированных ситуационных задач в формате PISA. Она разработана специалистами Директората по образованию международной Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), вступить в которую проявляет намерение наша политическая

и экономическая элита после возможного принятия нашей страны в ВТО.

Почему-то в среде педагогической и околопедагогической общественности считается хорошим тоном ругать все изменения в образовании, которые в большинстве своём инициируются и разрабатываются в стенах этой достаточно элитарной организации, объединяющей экономически развитые страны мира. Одним из условий вступления в неё считается приведение национальных моделей образования к требованиям ОЭСР, и нам вольно или невольно придётся эти требования выполнять, а там всё «выпекается» на философии компетенций, кооперативной педагогике, интегративном содержании и ассессменте. Если политическая воля правящего класса направлена на союз с ОЭСР, то отечественная педагогика должна не игнорировать, а учиться западной системе оценки качества образования, по возможности адаптируя её под наше ментальное «сито».

Итак, в новом школьном образовании, по сути, три новшества, которые довольно хорошо скроены и, самое главное, увязаны в едином смысловом поле: *«функциональная грамотность более успешно формируется на основе группового взаимодействия в контексте разнопредметных знаний у более значительной части учащихся, чем в рамках однопредметной деятельности по методу принудительного вызова к школьной доске»*. Этот вывод хорошо аргументирован как в образовании взрослых, так и в школьном образовании, правда, на Западе. Здесь, к слову, надо вспомнить Л.Н. Толстого-педагога, который считал, что возможно обучить и развить способности к интеллектуальному творческому труду не более чем у 10% учеников, а остальных, как «ни пляши перед ними, не проймёт ничего». Им нет никакой разницы, по каким подходам их обучают: природосообразным, знаниевым или компетентностным: «у Прошки своё лукошко». Поверьте, это

абсолютная правда, которую я наблюдал 30 лет, работая в школе. Мир вышел на понимание того, что кризис компетенций как огромная социальная проблема может быть решён в школе применительно к этому «школьному большинству» из 90% учеников на основе деятельностного подхода.

Контекстно-интегративная идея содержания образования на основе кооперативной педагогики наиболее актуальна для решения многих проблем применительно к современному молодому человеку, входящему в эти 90%.

Всё опять ложится на плечи учителей

Как поведёт себя эта идея на российских просторах, никто не знает: не потому что она плоха, а потому, что никем не спрогнозировано, «потянет» ли её российское учительство и современная система повышения квалификации и переподготовки работников образования. Сразу оговорюсь, что далее речь пойдёт в большей мере не о повышении квалификации, а о непрерывном педагогическом образовании, так как очевидно, что эта идея у нас не отработана в институтах повышения квалификации, и, соответственно, нет такого опыта, да и мало кто знает, где его взять, и, главное, кому поручить эту массовую переподготовку учителей на новый для нас манер.

На эти печальные размышления меня подтолкнуло неоднократное, по долгу службы, преподавание на курсах повышения квалификации для учителей первых классов, которые в массовом порядке с сентября 2011 года переходят на новый стандарт начального образования. Для непосвящённых укажу на один из сюрпризов нового начального образования: в его содержание, с первый по четвёртый классы, введены так называемые *проектные задачи*, которые по сути схожи с *ситуационными задачами*,

рассчитанными уже для 5–11-х классов. При помощи проектных задач, по замыслу разработчиков стандартов 1–4-х классов, будет проводиться ассесмент школьников по окончании каждого учебного года, с первого по четвёртый. Проектная задача в своём развёрнутом виде, например для 3–4-х классов, — это совокупность специально отобранных текстов: словесных, табличных, с использованием диаграмм, карт и т.д., использующих многопредметное содержание начальной школы по чтению и пониманию текстов, по окружающему миру, математике на фоне или бытовых ситуаций, или сказочно-фантазийных. Тексты заключают 6–8 предметных/надпредметных вопросов, когда при ответе надо одновременно оперировать знаниями, например, по математике и природоведению с элементами географии.

На одном из своих занятий я попросил учителей начальной школы «порешать» одну из задач подобного типа. Педагоги, довольно опытные, с моей скрупулёзной помощью с трудом разобрались в ней через три часа работы. Но дело даже не в этом. Для того, чтобы получить результат в конце учебного года, надо достаточно много тренироваться с этими же третьеклассниками в течение года в решении элементов этих задач или их целой «батареи». Спрашивается: «Сколько же много?». Методисты ИПК на него отвечают, мол, хватит 8–10 попыток в году. На это, как практик, отвечаю словами нашего выдающегося дидакта И.Я. Лернера, который утверждал, что для выработки навыка решения нового типа задач необходимо не менее 50 таких попыток в году и в течение всего периода обучения, не только попыток, но и выработки навыка решения задач.

Теперь давайте подведём некий баланс. Если за год надо запустить тренинг из 50 задач, то за четыре года начальной школы (50×4) их получится 200 штук. Самое печальное дальше: эти 200 задач должен сконструировать сам учитель, так как никаких сборников подобного сорта задач нет. Секрет в том, что для создания подобного сборника (по сути сборника учебных кейсов для начальной школы) от составителя потребуются недюжинные интеллектуальные способности, большой опыт их конструирования (задачи

конструируются по определённому дизайну) и значительные временные затраты. Для примера сравнение: учителя продвинутых школ нашего города, работающие в 5–11-х классах, затрачивали до месяца работы, занимаясь подборкой текстов для одной ситуационной задачи и их приведению к образцу требуемого дизайна.

Представьте себя на месте этого учителя, которому помимо формирования трёх базовых навыков, традиционных для начальной школы: чтения, письма, вычисления и постоянной проверки тетрадей, надо ещё специальными способами развивать личность ученика, интегрировать основное и дополнительное образование, конструировать проектные задачи, писать конспекты по новому содержанию образования к целям ФГОС, в отпуске писать уйму планов, обязательных для учителя. Результат такой «катавасии» может быть только один: профанация и очковтирательство в гораздо более крупных объёмах, чем это было в советское время, массовый уход из школы пожилых учителей и результат: читаем три предложения с 10 погрешностями, не можем в уме умножить 5 на 25, пишем каракулями и с ошибками в каждом слове. Новые задачи нужны, но всё опять, по старинке, ложится на плечи учителей: помимо традиционных требований к начальной школе наваливается необъятный груз пока малопонятных для массового учителя кардинальных по методической сути новшеств.

По первому и второму сюжетам сделаем основной вывод о затратности временного ресурса: освоение востребованного педагогического опыта, непривычного для традиционного российского образования, требует значительных затрат временных ресурсов. Например, обучение конструированию нового типа задач, в данном случае интегрированных из нескольких учебных предметов — ситуационных или

как в начальной школе — «проектных задач», навыки и умения работать с ними в рамках «кооперативной педагогики», навыки и умения проводить по ним процедуры ассессмента потребуют кропотливого труда от полутора лет в случае обучения на основе индивидуального развивающего консультирования, до трёх-четырёх лет в ситуациях массового обучения педагогов. Эти временные затраты вызваны тем, что осваиваемый опыт должен быть перенесён как востребованная результативная практика без концептуальных искажений и полиформности в процессе присвоения. Такова суровая необходимость времени, когда весь мир переходит на однотипное содержание, методы, средства в образовании, так как требуется международная сравнимость результатов по одинаковым критериям ключевых компетенций, востребованных современной экономикой знаний, и требованиям к человеческим ресурсам, обслуживающих эту экономику, идентифицирующихся по стандартам ISO («Международной организации по стандартам»). Эту логику, осваиваемую российским образованием, невозможно игнорировать, так как она зафиксирована в международных договорённостях России с так называемыми «передовыми странами». Могу допустить предположение, что столь длительный период перехода всего школьного образования на новый стандарт (11 лет) вызван, прежде всего, проблемами переучивания российских учителей и требует нетривиальных подходов к переподготовке учительского «человеческого ресурса». (Смотрите перечень некоторых мероприятий, касающихся переподготовки учителей по новым стандартам, в «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы»).

Как директору рационально использовать «переходный период» для обучения персонала?

Как лучше всего воспользоваться этим «переходным периодом» в 10 лет на но-

вый, пока мифический, школьный стандарт? Как помочь своим учителям разгрузить бремя проблем и мук переучивания/переподготовки по новым практикам к требованиям стандарта второго поколения?

Востребованный опыт основывается на требованиях к новому стандарту образования, т.е. применительно к тем принципиальным понятиям, которые названы выше: формирование функциональной грамотности школьников на основе кооперативной педагогики, интегративного знания, ассессмента. Это опыт, которого «здесь и теперь» часто нет, и практикам следует учиться на уровне собственного конструирования и применения к новым целям образования.

В современное школьное образование нескончаемым потоком идут методы образования, впервые использованные в образовании взрослых лет 30–50 назад и прежде всего кейс-метод и многочисленные технологии, основанные на этом методе: анализе конкретных ситуаций, ситуационных задачах и упражнениях, кейс-стади или методе учебных конкретных ситуаций. Использование технологий ситуационного анализа переносит акцент с овладения конкретными готовыми знаниями на выработку определённых навыков, сотворчество ученика и учителя.

Петербуржскими учёными сделана успешная попытка расширить метод анализа конкретных ситуаций, используется теория «полного усвоения знаний» Б. Блума (США) с разработанным конструктором по созданию «ситуационных задач» (СЗ), облечённый в компактную модель их конструирования с возможностями оценить компетентности учащихся по несложным матрицам.

Моя цель состояла в том, чтобы, используя эту новую образовательную практику с моими собственными дополнениями,

особенно в «посадке» ситуационных задач в живой учебный процесс, перенести её в группы заинтересованных педагогов (школьные команды в виде «временных творческих групп учителей» (ВТГ), курируемых директором школы) без нарушения концептуальных оснований, без полиформности и трансформации (искажений) этой практики. Таким образом, моя цель заключалась в *создании образа продвижения востребованного педагогического опыта*, ориентированного во время «переходного периода» на цели нового образовательного стандарта.

Модель ситуационной задачи

Создание модели начинается с лично-значимого вопроса к ситуационной задаче. Этот вопрос обращён персонально к ученику, к его способности оперировать набором учебных (предметных/метапредметных), социальных, коммуникативных компетентностей.

Затем следует подборка текстов (это информационные материалы: 4–6 словесных текстов, сопровождающихся визуальным рядом: таблицами, схемами, графиками, диаграммами, рисунками, фотографиями, картами, тщательно отобранными с учётом целей ответа на лично-значимый вопрос.

- К вопросу и текстам предлагаются вопросы-задания, которые должны помочь школьнику пересортировать и разобрать материал текстов по логическим полочкам, чтобы эта предварительная работа помогла продуктивно ответить на лично-значимый вопрос.
- Далее отводится время для ответа на поставленный лично-значимый вопрос в любой форме: иллюстративной, модельно-проектной, в форме оценочного рассуждения, выполнения практического опыта и т.п. Продукт, полученный на основе ситуационных задач, презентуется, организуется в формате выставки, обсуждается, он может послужить стартом к возможному, по наличным ресурсам, социально/лично-значимому проекту.

Текстовый объём образцовой ситуационной задачи примерно таков (в формате страницы

A4): лично-значимый вопрос — треть страницы + подборка текстов — 2–3 страницы (возможны иллюстративные приложения) + задания к СЗ — 1 страница + формулировка решения — 1 страница. Всего четыре страницы формата A4 + по необходимости иллюстративные приложения.

Перечислим навыки (отработанный перечень действий в постоянно варьирующихся условиях контекста ситуативных задач СЗ), умения (контекстная среда осмысленного применения навыков), способности, которые создаются в деятельности (перенос полученных навыков и умений на основе суммарной практики выполнения СЗ к решению жизненных проблем) развивает содержание ситуационных задач:

- *навык в диалогизации речевых позиций*;
- *умение самостоятельно использовать предметное/межпредметное поле СЗ для совершенствования письменной коммуникативной компетентности (коммуникация с проблемными текстами, выраженная через разнообразные виды речевой деятельности)*;
- *обучение умениям применять современные контекстные мыслетехники (например, обучение мыслетехнике, основанной на необычной логике мыследеятельности, когда синтез в рассуждениях предшествует анализу для того, чтобы облегчить понимание предполагаемой системы осваиваемых действий)*;
- *развитие способности к «полифонии социальных коммуникаций» на основе системной организации форм учебных взаимодействий учителя с учениками, учеников друг с другом*;
- *способность к пониманию на практике эффективности стратегической идеи инновационного обучения, когда*

учение рассматривается как опосредованная формами общения деятельность: «общение — сердцевина процесса обучения» (обучение «не про себя», а «вслух»);

● *умение и навыки получать знание не как готовый результат для усвоения, но как результат определённого рода деятельности и на этой основе выбор и усвоение успешных способов деятельности* в активном сотрудничестве друг с другом, переход на *уровень со-развития* в совместной учебной деятельности.

Какой же получился образец нововведенческой работы на основе *продвижения востребованного педагогического опыта*? Работая над этой проблемой более четырёх лет, я представил его последовательность «шкалой поддержки» *продвижения востребованного педагогического опыта* в процессах:

- процесс отбора персонала (*первый год*: отбор педагогов, освоивших идеи и модель ситуационной задачи на курсах повышения квалификации в ИПК);
- процесс работы с временными творческими группами учителей нескольких школ (*второй год*: командная групповая и индивидуальная инновационная работа по конструированию и применению моделей ситуационных задач и способов их дидактической «посадки» в живой учебный процесс. Эта работа организуется в школе);
- процесс сетевого взаимодействия (*третий год*: «внутренняя школьная сеть»: включение обученных педагогов ВТГ во внутришкольное обучение учителей начальной и основной школ; «внешняя межшкольная сеть»: включение специалистов по новой практике в «сетевую обучающуюся организацию» города).

Эта «шкала поддержки» нового опыта даёт цельное представление о том, что надо делать директору школы для обучения

персонала новым практикам работы. Процесс отбора персонала можно провести и без персонального компьютера в ИУУ, обратившись к информационным источникам в регионе, стране, в Интернете. Носителей новых практик работы не так много, возможно, их совсем нет в вашем регионе, тогда надо опираться на свой директорский интеллект и практическую сообразительность. А именно: спрогнозировать все возможности обучения персонала по трём направлениям практических новаций: интегрированному знанию, кооперативной педагогике, ассессменту. Необходимо достать научно/учебно-методическую информацию, произвести так называемое «накопление знаний научных-методических ресурсов», составить план формирования новой практики для своей школы с приглашением компетентного консультанта. Так поступают деловые люди во всём мире: через видение успешной стратегии деятельности к обучению персонала. Поверьте, надеяться, что всё это за вас сделает государство или региональные власти, наивно!

Итак, начиная с этапа *накопления ресурсов* по новой востребованной практике и создания команды учителей, объединённых во временную творческую группу под кураторством одного из заместителей директора школы, мы продолжим его встречей с носителем данного опыта/консультантом. Этот период можно провести и в стенах института повышения квалификации/муниципальных методических служб, если они смогут предложить курсовую подготовку или согласовать стажировки и предоставить требуемую информацию.

Модель востребованного педагогического опыта

Что такое модель новой практики как продукт первого года обучения? Это добротный оформленный новый учебно-методический материал, где есть:

Теоретическое обоснование актуальности использования ситуационных задач для формирования функциональной грамотности школьников на основе группового взаимодействия, в котором успешно отрабатываются востребованные учебные умения и навыки у значительной части учащихся. Учитель таким образом «проявляет» свои знания в процессе осмысления востребованного опыта.

Комментарий. Указанное — не самоцель: главное — держать в голове основную идею опыта и уметь её рассматривать с разных точек зрения, т.е. свободно «вращать» основную идею практики в новых педагогических учебных ситуациях, как это делает опытный врач-рентгенолог, устанавливая путём вращения тела пациента под пучком «X-лучей» причину нездоровья. Почему главной идее опыта такое внимание? Потому что опыт искажается чаще всего при неправильно понятой его *главной идее*. (Все «формы и формочки» опыта мы поняли или научились понимать, а главную идею *не усвоили*.) Образцом трансформации идей до неузнаваемости служит марксизм в русском варианте, выразившийся в формуле «Грабь награбленное!».

- *Дидактические пояснения к задаче:* в каком классе/классах её можно применить; цель использования ситуационных задач (для мотивации, практико-ориентированной темы, закрепления материала в изменённых условиях, для ассессмента); перечень навыков, умений, способностей, которые формирует данная ситуационная задача.

- Примерно четыре страницы содержания ситуационной задачи с необходимым приложением.

От интеллектуальной к прикладной модели

Этап отбора персонала на этом закончен и должен начаться более сложный период работы с временной творческой группой учителей, которая образуется как методическая школьная команда под руководством директора школы, с его обязательным участием. В неё входят педагоги, отобранные для

дальнейшей работы на основе успешности в выработке первоначального умения — умения интеллектуального моделирования. Учителя доводят его до точно выполняемых навыков, или точнее, процедур.

Здесь вступает в силу вторая закономерность в присвоении востребованного опыта: пока не будут отработаны ключевые навыки передаваемого умения, оно не будет присвоено и будет стремиться к «0». Таким образом, на этом этапе мы отрабатываем процедуры присвоения «новых образцов профессионального поведения» в широком смысле, *навыки точного выполнения прикладных процедур новой практики*. Итак, общая формула современного обучения в новых стандартах может быть сведена к правилу: вначале меняем вектор мысли, затем обучаем новой деятельностью.

Этап прикладного моделирования в присвоении опыта — это длительный период проб и ошибок в рамках самостоятельных исследований каждого педагога временной творческой группы, отвечающий на главный вопрос практики: как правильно «посадить» востребованный опыт в живую ткань обучения, или по-другому: как совместить традиционное обучение с инновационным, или как требования пока ещё старых учебных программ совместить с требованиями нового ФГОС. Положительно в нашем примере то, что, по крайней мере, включение ситуационных задач и кооперативной педагогики в содержание традиционного урока приветствуется и в педагогической литературе, и в практике школ как необходимое новшество. Другое дело, что тут много лишней самостоятельности в силу недостаточной осведомлённости педагогов в этих новых практиках.

Этап прикладного моделирования — это тщательное обучение педагогов-новаторов с применением коучинга —

одного из инструментов развития творческого мышления как развивающего консультирования для личностной поддержки в профессиональной деятельности, основанного на применении ряда стимулирующих обучение техник. К коучингу необходимо добавить и формирование у педагога ВТГ умения самопрограммирования при освоении востребованного опыта.

Проиллюстрирую примером. Казалось бы, всё понятно, педагоги всему научены, но тут вступает в силу последняя, третья закономерность: закономерность, выражаясь театральным языком, соблюдения «постановочных деталей и мизансцен». В традиционных формах обучения взрослых, на уровне повышения квалификации, она, к сожалению, не принимается во внимание. Как видно из публичных комментариев многих театральных режиссёров, новый спектакль полностью «получается» иногда через месяц, а иногда и более, после премьеры. А поскольку урок это в какой-то мере и лицевое действие, эти закономерности проявляются и здесь. Этот новый ход я организовал как элемент методики обучения педагога-новатора на основе деловой игры «Самопрограммирование к успеху». Члены ВТГ одной из школ (по моей просьбе) побывали на всех уроках друг у друга, где демонстрировались все способы «посадки» ситуационных задач. Результат превзошёл все мои ожидания: временная творческая группа превратилась в коллективного режиссёра. Ценность этого «режиссёра» в том, что глазами 12 благодарных зрителей и требовательных к себе «учащихся на двойниках-актёрах» «он» — коллективный режиссёр (как коллективный педагогический субъект) обнаружил такие детали и нюансы в процессах «посадки» нового опыта, что никакой многоумный учёный не предугадал бы их заранее «концептуально».

Мы собрали компактный каталог «зрительно-режиссёрских» дефицитов «посадки опыта» для совершенствования нашего коллективного спектакля до уровня «аншлага».

Этот каталог дефицитов тщательно обсудили на «художественном совете», и для каждого члена группы он стал основой самопрограммирования на уровне нюансов и деталей «дозревания посадки» нового опыта. Многие из того, что выпукло и практически обнаружилось на «режиссёрских показах», я проговаривал и раньше — на этапе теоретического моделирования, но когда-то сказанное было увидено «вживую», облеклось в «плоть и кровь» — и заставило педагогов-новаторов пережить подлинное удивление на уровне собственного педагогического открытия.

Работая на этом этапе обучения передачи востребованного педагогического опыта, мы ввели известное понятие «ядра и оболочки» в передаче нового опыта, чтобы ещё раз подстраховаться от неизбежностей искажения. Под «ядром» в присваиваемом опыте понимается совокупность идей опыта, ориентированных на цели нового образовательного стандарта, т.е. совокупность принципов, целей, подходов, методик, технологий и других норм: «Чем более данное искусство определено, как следует поступать, тем короче будет размышление и увереннее достижение цели» (Аристотель). Под «оболочкой» в опыте понимаются методы «посадки» опыта в живой учебный процесс на принципе совместной продуктивной деятельности учащихся, и на этой основе — перечень новых профессиональных умений и навыков как содержания «оболочки», т.е. личностных образцов профессионального поведения к условиям и целям данной школы.

Преимущество начальной, общей и средней школы

Востребованный опыт обладает достаточным универсализмом применительно к требованиям нового образовательного стандарта. Покажем это на примере ситуационных задач. Заявленная идея

универсализма на примере этих задач состоит в том, что этот методический ресурс, сконструированный по лекалам кейс-технологий, будет в принципах построения одинаков для начальных, средних и старших классов. На этой основе возникает основание для методического взаимодействия по поводу ситуационных задач в содержании образования всех учителей школы независимо от предмета и класса с включением педагогов дополнительного образования.

Появляется возможность координировать проблематику ситуационных задач как отдельную актуальную учебную проблему при обсуждении на педсоветах для оценки компетентностей школьников, так и для интеграции основного и дополнительного образования. Почему дополнительного? Это у меня, в своё время, тоже вызвало удивление, когда на очередных курсах повышения квалификации оказались педагоги и школ, и учреждений дополнительного образования; последние убедительно доказывали во время дискуссии, что возможности ситуационных задач очень привлекательны для организации проектной и другой практико-ориентированной деятельности. Сказанное убеждает: новые образовательные ресурсы, в том числе и ситуационные задачи, в состоянии расширить *методическое поле при восприятии нового всеми педагогами* как «вертикально» — между

тремя ступенями школы, так и «горизонтально» — между учителями-предметниками одного класса или параллельными классами, а на этой основе открываются возможности выйти за пределы нескольких школ в городские/районные сетевые формы межшкольной самоорганизации для дальнейшего продвижения востребованного педагогического опыта в муниципалитете.

Директорам школ не следует медлить с обучением персонала, так как эта деятельность временнозатратна, она должна быть постепенна и не допускать никакого форсирования из-за рисков искажений идей и полиформности в образцах деятельности. *Времени осталось ровно столько, чтобы переучить всех учителей работать по новым требованиям к школьному стандарту.* Старайтесь сами вникать до тонкостей в содержание востребованного педагогического опыта. Тут нужен выверенный многоэкспертный, результативно-доказательный взгляд на существо вопроса: хорошо обученный персонал решает всё, так как это самый современной ресурс любой эффективной организации и в первую очередь — образовательной. **НО**