

Воспитательные формы и ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНФРАСТРУКТУРЫ

УДК 371

ОТ ЛОГИКИ УЧЕБНОГО ЗНАНИЯ — К ЛОГИКЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА¹



Алексей Михайлович Кушнир,
*главный редактор журнала «Народное образование»
с 1996 по 2021 гг.*



Александр Михайлович Лобок,
*профессор Института психологии Уральского
государственного педагогического университета,
доктор психологических наук, г. Екатеринбург*

• система образования • человеческий капитал • производящая мощность личности • школьный технопарк

Путь к школе стратегически эффективного управления

Логика человеческого капитала — это вопрос об изменении стратегической цели всей системы образования. Ибо только через это изменение мы сможем преодолеть косность российской школьной системы, в которой

доминирует логика учебного знания. Именно доминанта учебного знания — причина того, почему классическое советское и современное российское образование так плохо «капитализируемо»,

¹ Статья даётся в редакции 2012 года.

то есть неэффективно с точки зрения жизненных задач, стоящих перед отдельно взятым человеком и перед обществом в целом.

Беда современной российской школы — глубочайший кризис самой системы управления, которая ориентирована на такой порядок ценностей, где альфой и омегой является качество усвоения учащимися учебных знаний. Именно под эту логику подгоняется существующая система бюрократической отчётности, и именно эта логика оказывается в конечном счёте губительной для школы.

Школы сегодня буквально исполосованы отчётностью по поводу «учебной успешности», которая не имеет никакого отношения к 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 идей, смыслов, духовных и материальных ценностей — это производство живого опыта (а значит, производство личностей!), который невозможно вписать в учебные планы. Живой опыт — опыт ошибок и их преодоления, 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 по выращиванию еловой рожи вопреки погодным условиям). Но талантливым учителям приходится строить этот опыт вопреки установкам, которые дают на школу. Поэтому в школах воцарился культ мёртвого знания, а живой опыт в лучшем случае играет роль падчерицы, да и то в сфере так называемого дополнительного образования...

Примечательно, что именно школьные производственные технопарки и высокотехнологичный производственный труд оказались той лакмусовой бумажкой, которая отчётливо проявила тайную суть современной российской школы. Как только школа начинает создавать действительно продуктивное и высокотехнологичное производство, направленное на становление и развитие яркого личностного содер-

жания его участников, на формирование «производящей мощности личности», то есть действительной личностной свободы и креативности, как система начинает этому яростно сопротивляться. Об этом пишут многие учителя.

Сегодняшняя стратегическая установка системы образования в том, чтобы школа — средняя и высшая — в первую очередь **обучала**, то есть передавала учащимся те или иные «учебные знания», а задача системы управления, соответственно, в том, чтобы организационно и финансово способствовать этому трансляционному процессу. И до сих пор никто не ставил вопрос по стратегическому счёту: а верна ли самая базовая установка российской школы? Требование передачи знаний — это та «священная корова», которой никто не должен касаться, и никакая дискуссия о школе не имеет права подвергать сомнению этот категорический императив: «Школа должна давать знания!»

А верна ли сама принципиальная установка на то, что главная задача школы — давать знания? И верен ли базовый идеал школьного выпускника как существа, доверху наполненного теми или иными знаниями, полученными в соответствии с той или иной учебной программой?

Можно сколько угодно латать и перелицовывать «управленческий кафтан» школы, но ничего принципиально не изменится, пока не изменится само представление о стратегической цели школьного образования. За что должна биться школа: чтобы ученик успешно освоил учебную программу, научился продуктивно жить, максимально раскрыл свои личностные возможности и сумел продуктивно реализоваться в тех или иных областях общественной жизни?

И здесь принципиально неверно говорить: «Мы бьёмся и за то и за другое». Вопрос стратегического управления в том, чтобы определить **приоритет** ценностей: какая ценность должна быть на первом месте,

а что должно быть подспорьем. Признаемся: сегодняшний абсолютный и безусловный приоритет школы — это учебные знания, а всё остальное — личностное развитие человека, его способность эффективно и продуктивно реализоваться в жизни, профессии, культуре, науке — всего лишь «довесок» к основному школьному делу.

Из этого стратегического корня и произрастает множество школьных бед. И именно в этой точке закладывается основной порок всей системы школьного управления, коли это система принципиально ориентирована на обслуживание ложной цели. Ведь если это так, то и вся система измерителей эффективности школьного дела, и школьная отчётность оказываются ложными и порочными. Педагоги изо всех сил бьются за усвоение знаний, за учебную успешность, за эффективную подготовку к ЕГЭ, однако каждому учителю доподлинно известно, что хорошее усвоение школьной программы практически никак не соотносится с последующей жизненной и профессиональной успешностью, равно как количество школьных хорошистов и отличников никак не влияет на будущее процветание Родины.

Таким образом, вопрос заключается в том, чтобы поставить образование с головы на ноги. А значит, ответить на вопрос: в чём **смысл** системы образования? Сегодняшний ответ: в том, чтобы готовить «знающего выпускника». Но ведь это не что иное, как радикальная подмена смыслов образования! Ибо общество создаёт систему образования вовсе не ради знания самого по себе, а исключительно потому, что образование — это способ сделать общество эффективным, успешным и гармонизированным. Следовательно, истинный смысл системы образования может заключаться только в том, чтобы готовить **успешных, эффективных и социально ответственных** выпускников, а стало быть, смысл образования в том, чтобы **строить успешное и эффективно развивающееся общество**.

Радикальная **смысловая** переориентации школы состоит в том, чтобы превратить школу из места «передачи знаний» в место **производства человеческого капитала**, возделывания «производящей мощи личности», а значит, в место, где закладывается эффектив-

ность и успешность самого общественно-го развития.

Увы, болячки современного общества в значительной степени происходят из заложенных когда-то «учебных» образовательных стратегий, установок на то, что дело школы — учить специально подобранным «учебным знаниям», усвоение которых и определяло статус образованного человека в нашей стране.

Мы долгое время гордились нашим образованием, уверяя себя, что у нас лучшее в мире образование, но при этом боялись задать сами себе простые и очевидные вопросы. Если у нас лучшее в мире образование, то почему мы никак не можем не только обустроить Россию, но хотя бы наладить нормальный человеческий быт? Почему упорно сидим на «нефтяной игле» и других природных ресурсах, но совершенно не умеем использовать свои интеллектуальные ресурсы? Почему малообразованные люди оказываются в нашей стране успешными, а «высокообразованные» никак не могут найти применение своей образованности? И почему многие умные, образованные люди убеждены, что стали образованными не благодаря, а вопреки школе?

А ведь учителя интуитивно понимают: что-то не так и не то в их «педагогическом королевстве». Интуитивно чувствуют, что система стратегических целей, которые ставятся перед школой, ложная, при том что эти цели поддерживаются всё более изошённой системой отчётности, на вершине которой находится сдача ЕГЭ. Что учебные знания, которыми нагружаются дети, вовсе не то, что на самом деле нужно этим детям, если ответственно думать об их дальнейшей судьбе, и не то, что нужно стране для её полноценного и успешного развития. Учителя интуитивно понимают, что образовательный механизм зачастую прокручивается вхолостую, и наполненные до краёв учебными знаниями ученики не становятся успешными и эффективными членами

общества. Но и само общество, увы, не становится благодаря такого рода образованию успешным и эффективным. А это значит, что гигантский образовательный механизм не исполняет своей стратегической задачи — быть мотором эффективного развития страны.

Проблема российской школы: как выйти за границы «культы знаний», как повернуть школу к реальной жизни. Ведь науке, культуре и производству нужны не люди, напичканные учебным знанием, а люди с острым, деятельным, продуктивным умом и способностью **производить** новые знания и новые культурные ценности. А школа по-прежнему выпускает «знающего» ученика, но совершенно не знает, как воспитать личность, обладающую способностью быть продуктивной силой общественного производства, науки и культуры.

Происхождение образовательной модели, ориентированной на воспроизводство готового знания, недвусмысленно связано с особенностями нашей политической и культурной истории XX века. Мы долгое время строили школу, в которой сама идеология учебного знания заключалась в том, что знание — это что-то принципиально оторванное от жизни. И именно в оторванном от жизни виде учащиеся должны были усваивать и воспроизводить знания. Важно не то, что есть на самом деле, а то, что написано в учебнике, что соответствует тем или иным политическим оценкам. И касалось это не только гуманитарных дисциплин, но и естественно-научных. В гуманитарных дисциплинах эта стратегема оказалась наиболее разрушительной. Уроки жизни опасны, поскольку они могут не совпадать с уроками учебника. Главная задача образованного человека — чётко знать и уметь воспроизводить содержание учебника. Так сформировалась система девальвированного «учебного знания», знания-идеологии, когда по одну сторону — знание, а по другую — реальная жизнь.

Это одна из причин того, почему «знающие» выпускники советской школы оказались столь

бездарны и при попытке провести социальные, экономические и культурные реформы 1990–2000-х годов. Советский стандартный ученик был до отказа напичкан «теориями», по своей сути «перпендикулярными» жизни. А вот искусству жизни он учился на свой страх и риск — по ту сторону школы со всеми её учебными и воспитательными мероприятиями.

И вот, казалось бы, сменилась эпоха. Однако российская школа непоколебима в том, что её главная задача и миссия — «учить» и единственное содержание деятельности ученика — «учёба». И потому школа с завидной настойчивостью бьётся за развитие учебной деятельности, но изо всех сил отторгает как чужеродные любые формы **просто деятельности**, живой, реальной продуктивности, которые не могут и не хотят помещаться в прокрустово ложе учебных планов и задач.

Как замечает **Алевтина Граф, директор Биляр-Озерской школы Нурлатского района Республики Татарстан** (и с нею солидарны многие учителя), единственное, чем, по сути, занимается сегодня школа — это передача детям знаний или даже «вооружение» детей знаниями.

И то правда, уж какая там субъектность! Ребёнок — чистый объект для образовательных манипуляций. Его вооружают учебными знаниями вместо того, чтобы научить мыслить, действовать и жить. Но это же всё равно что идущему на войну солдату вместо реального автомата Калашникова дать муляж! А учебное знание и есть всего лишь муляж действительного знания, добываемого наукой... Как труд на уроках труда — это лишь муляж труда, не имеющий отношения к реальному производительному труду...

И вот вооружённый до зубов заранее отфильтрованным знанием, он оказывается бесплодным и беспомощным существом с подавленной активностью. В лучшем случае он твёрдо знает то, чему его научили в школе, но он не научен наблюдать

и мыслить, и как следствие, не умеет производить собственное знание о мире.

Не удивительно, что сегодня всё больше детей пытаются реализовать свой деятельностный и исследовательский потенциал «по ту сторону школы»: ищут работу, делают собственные бизнес-проекты; однако ни в коем случае не под патронажем школы, поскольку школьный патронаж в вопросах бизнес-активности фактически запрещён. «Школа должна учить» — и точка! 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 и обеспечивать образовательный ресурс для большей эффективности этих бизнес-инициатив, школа вынуждена всеми силами дистанцироваться от 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, это могло бы стать беспрецедентным образовательным ресурсом.

Но для этого требуется, чтобы школа вышла за границы учебной парадигмы и освоила парадигму **реальной деятельности**.

Увы, сегодня российская школа — такой системный организм, который всё что угодно превращает в «уроки», в «учёбу». К примеру, мы рассуждаем о том, что ребёнку нужна трудовая деятельность, требуется трудовое воспитание, и школа тут же предлагает нам уроки труда: вот вам уроки труда в урочной сетке! Нравственности, говорите, не хватает? Пожалуйста, вот вам уроки нравственности! Ребёнок не подготовлен к жизни? Ну так в чём дело, давайте и пару «уроков жизни» введём в сетку часов! Кто же против? Или пару «уроков патриотизма и любви к Родине», или пару «уроков мышления»...

Школа как царь Крез. Только у Креза, к чему бы ни прикасались его руки, всё обращалось в золото. А у школы к чему бы ни прикасались её руки, всё превращается в «урок». В этом-то и заключается подлинная катастрофа!

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНФРАСТРУКТУРЫ

Школьный урок — это искусство превращать содержание в разговоры про содержание. И беда школы вовсе не в том, что ей не хватает тех или иных «уроков»! Да нет же, в ней **переизбыток** уроков.

Проблема в том, что в ней нет **реального труда**, трудового производства, в ней дефицит реального мышления и доминанта немыслимого знания. В самом укладе школьной жизни слишком много административно санкционированных «зон безнравственности», привычной фальши, обманной отчётности, журналов, заполняемых не по принципу «что есть на самом деле», а «что нужно для отчёта».

Российская школа по своей сути — это пространство «уроков», которые являются антижизнью. Ведь истинная жизнь — это то, что «случается», что невозможно запланировать наперёд, что постоянно создаёт ситуации неопределённости, что всё время предполагает личностный выбор и риск. А школьный урок — то, что заранее тщательно запланировано в соответствии с «целями», «задачами» и всякого рода вышестоящими установками.

И потому стратегическая переориентировка, которая требуется сегодня школе, следующая: задача школы должна состоять не в том, чтобы «научить» ребёнка труду, жизни или мышлению, но в том, чтобы **вовлечь** его в **реальный труд**, в реальную жизнь, в реальную деятельность, в том числе деятельность мышления. А это не то же самое, что создать дополнительную сетку уроков. Это стратегический выход **за урочные границы** и строительство образования «по ту сторону уроков».

Школьный урок по сути своей глубоко архаичная, неэффективная и вырождающаяся форма образования. Если мы ставим перед школой задачу быть ресурсом эффективного развития страны, классический школьный урок должен

всё больше уступать место принципиально иным формам образования, интегрированного в пространство реальной жизни, реального производства, реальной культуры, реальной науки.

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 реальных пространствах совместной деятельности.

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.

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

Путь к школе продуктивного, мыслящего интеллекта

Любопытно, что формально в качестве системообразующего основания современной российской школы заявлен деятельностный подход. Однако по факту это словосочетание лишь камуфлирует отсутствие в школах **реальной деятельности**, подменяя последнюю симулякроем учебной деятельности.

Деятельность, состоящая в учёбе за школьной партой, в какие бы одежды она ни рядилась, это всего лишь пародия на деятельность. Поскольку основа и суть настоящей деятельности — сама жизнь. И лишь тогда учебная деятельность может быть полноценной, когда она встроена в структуры самой жизни. И это относится отнюдь не только к производству каких-то материальных ценностей, как думают некоторые. Ничуть не в меньшей мере это относится к мыслительной деятельности.

Мышление является деятельностью только тогда, когда оно продуктивно встроено в ту или иную **живую предметность**, когда оно решает реальные задачи, когда у него есть вкус к реальной проблематике жизни. В противном же случае это схоластическое мышление, «мыследеятельность», или «превращённая форма» мышления, если пользоваться терминологией Мераба Мамардашвили. Это то, что имитирует мышление, но на самом деле мышлением не является. Более того, дискредитирует и мышление, и деятельность.

Было бы ошибкой считать, что школьная учебная деятельность ориентирована на подготовку учеников к научной, теоретической деятельности, как считают многие. Да в том-то и дело, что нет! Школьная теория учебной деятельности ориентирована не на научную деятельность в её продуктивных вариантах, а на псевдонаучную деятельность, которая долгое время доминировала в нашей стране, особенно в области гуманитарных исследований.

Но когда в российском обществе началась реабилитация нормальных, незаидеологизированных структур жизни, ориентированность школы не на **теорию деятельности**, а на **теорию учебной деятельности** выглядит анахронизмом. И мы должны, наконец, понять, что **только школа производства может быть школой ответственного теоретического мышления и школой духовного производства**.

Образовательная система, ориентированная на логику учебных достижений, не способствует становлению теоретического мышления, способного быть исследовательски продуктивным. Реальной школой мышления является только живая деятельность. А если в школе отсутствует реальная продуктивная деятельность, это резко сокращает возможности формирования мыслящего интеллекта. И сколько бы ни раздавалось призывов «Школа должна учить мыслить!», в реальности ориентация школы на мышление оказывается блефом, а продуктивное мышление подменяется готовыми интеллектуальными алгоритмами. Но это псевдомышление.

Подлинное мышление всегда продуктивное мышление, способное к производству нового знания. Но чтобы такое мышление состоялось, необходима **реальная** деятельностная основа, различные формы погружения детей в процесс производства, в том числе интеллектуального. Что же касается «школы учебных знаний», то это **школа интеллектуального потребления**, развращающая способность мыслить.

Заметим, что в доминирующей урочной системе сформировать продуктивную деятельностную основу мышления практически невозможно. 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.

Школа креативного производства, встроенного в структуры реальной жизни, это и есть школа естественного формирования содержательного мышления, построенного на опыте собственных чувств и собственного понимания. А вместе с тем это школа формирования свободной и мыслящей личности, школа глубокого и содержательного воспитания.

В своих основаниях идея школьного технопарка как ключевого условия преобразования школьного организма отнюдь не предполагает подготовку «квалифицированного потребителя и компетентного работника», способного подстроиться под некую экономическую конъюнктуру. Это создание разнообразных пространств для подлинной интеллектуальной и деятельностной самоактуализации каждого ребёнка.

Только школа производства может стать школой продуктивного и креативного интеллекта. Ведь подлинный интеллект всегда креативен и производящ. И оттого 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.

Гигантская проблема выпускников российской школы — интеллектуальный инфантилизм. И связано это с тем, что российская школа — школа **готового** знания. На протяжении 11 лет детей учат тому, что знания существуют где-то в подготовленном виде и задача ученика в том, чтобы научиться эти знания потреблять и использовать. Современная российская школа — гигантский **конвейер потребления**, по большей части проржавленный и скрипящий. И даже когда в каких-то «инновационных» своих частях (у педагогов, работающих «по Шаталову», «по Лысенковой» или по каким-то своим авторским методикам) это эффективный конвейер, то это всё-таки **конвейер потребления, а не производства**.

Даже самые лучшие учителя ориентированы на то, чтобы учить детей потреблять, усваивать. И почти нет учителей, которые работали бы на **производство знаний**. Потому что производство знаний требует не классно-урочного взаимодействия учителя с учеником, а иных типов взаимодействия на качественной

лабораторной основе. Это совершенно иной тип образовательного дискурса, ориентированного **не на знание** в учебном понимании этого слова, а на **мышление** как инструмент производства нового знания. И понятно, почему существующий классно-урочный уклад школьной жизни всячески этому сопротивляется.

А вот школа, центром которой становятся реальный производственный труд и детско-взрослое производящее сообщество на базе развитых многопрофильных технопарков, впервые получает возможность по-настоящему стать **школой мышления**, а значит — **школой производства нового знания**.

Качественное продуктивное мышление скверно формируется за учебной партой, если сознание ребёнка не интегрируется в пространство практических задач, в **реальные** исследовательские проекты. А чтобы это произошло, требуется совершенно особый, «производящий» тип интеграции школы и науки.

Сегодня разговоры о школьных «линиях производства» чаще всего подразумевают более или менее простое производство с низким содержанием креативно-интеллектуальной составляющей. И нет особых препятствий для создания линий, ориентированных на интеграцию с серьёзными исследовательскими институтами и лабораториями. Однако принципиально важным является сам факт наличия и отсутствия производственной площадки в школе, а также уровень её успешности. Логика любого производства такова, что производство простого типа неизбежно начинает эволюционировать в более сложные формы, если оно успешно. А. С. Макаренко специально акцентировал внимание на том, что производственно-воспитательная инфраструктура приживается только на подготовленной почве: школьное производство должно наращивать свою сложность по мере накопления производственно-хозяйственного опыта и роста квалификации работников, в том числе работников-детей. Другое дело, что простое производство должно быть высокотехно-

логичным простым производством, должно быть высокорентабельным и образцово организованным. Только в этом случае мы сможем создать по-настоящему эффективные условия для становления и развития креативного, мыслящего, **производящего** интеллекта, а не потребляющего и воспроизводящего готовое знание.

Получается, что создание подлинной школы производства, ориентированной на формирование человеческого капитала как фундаментальной способности человека быть производящей силой общества — это в том числе и ключ к возрождению российской науки, и ресурс эффективного развития российского общества на всех уровнях и во всех направлениях. Школа человеческого капитала — школа принципиально новой **образовательной мускулатуры для** всех без исключения сторон жизни общества.

Но в этой связи выглядит печальным недоразумением то, что в обсуждении идей, предлагающих радикальную переориентацию школ на логику человеческого капитала, принимают участие преимущественно педагоги из сельских школ. А вот представителей школ, которые могли бы стать современными высокотехнологичными центрами интеллектуального производства, почти нет 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.

К великому сожалению, значительная часть российских научных институтов давно утратила способность и желание заниматься производством нового знания. Российская наука вторична, инерционна, контрпродуктивна. Не удивительно, что год за годом из страны утекает мыслящий интеллект. А продолжающие существовать в стране структуры НИИ неспособны быть интеллектуально продуктивными. И это причина того, что именно в сфере

«высокого интеллекта» логика человеческого капитала оказывается наименее востребованной.

Но школа сама по себе не может стать площадкой производства мыслящего, креативного интеллекта, а стало быть, площадкой интеллектуально насыщенного производства, если в обществе разрушены культура интеллектуального производства и исследовательские традиции, а так называемая наука до предела забюрократизирована и непродуктивна.

Путь к школе подлинного гуманизма и духовно-нравственного развития

Школьный производственный технопарк — это стратегический ход на преодоление разрыва между учебным знанием и реальной жизнью. 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 истинной духовности и нравственности.

И одновременно это уникальная площадка, где может произойти успешная встреча ребёнка с его глубинными интересами при наличии умных и глубоких наставников, тьюторов, коучей. Впрочем, это уже другая часть задачи.

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

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

Сегодняшняя же российская школа, ориентированная на интеллектуальные и по преимуществу рутинные формы труда, стимулирует в детях

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНФРАСТРУКТУРЫ

вовсе не декларируемое ею интеллектуальное развитие, а в лучшем случае способность к карьеризму в условиях социально-бюрократической вертикали. Как отмечает А. С. Русаков, для большинства же детей школа оказывается механизмом *«подавления жизненных перспектив, самоуважения, способности к инициативе и самоорганизации»*. Он предлагает к обсуждению конструктивные и продуктивные сценарии детско-взрослых производств в школе:

- а) «дополнение» к текущей школьной жизни, не особенно зависящее от её характера;
- б) «надстройка» над имеющейся учебной жизнью, обращающаяся к ней, использующая именно её результаты для «капитализации» — умения использовать их для достижения каких-то сегодняшних целей в сегодняшней жизни;
- в) «антипод» типичной школьной жизни, требующий её пересоздания на качественно новых основаниях;
- г) «вирус перемен», который проникает в школу, скромно «притворяясь надстройкой или дополнением», но с намерением в обозримой перспективе качественно преобразовать школу.

Все обозначенные А. С. Русаковым сценарии воплощения детско-взрослых производств требуют специального анализа и обсуждения. Именно в таком обсуждении мы сможем понять, в какой мере современная российская школа обладает реальным ресурсом продуктивной трансформации, либо к настоящему моменту этот её ресурс настолько исчезающе мал, что следует им пренебречь и поставить крест на прекраснотдушных педагогических иллюзиях и мечтаниях.

Впрочем, это вопрос уже не столько к самой школе, сколько к тому, что можно назвать «гражданским сообществом» России. Это вопрос к родительской общественности.

Ключевой акцент доклада на понятии «человеческий капитал» точен и уместен.

Важно, что этот термин не из привычного педагогического тезауруса. Он заставляет задуматься и взглянуть на происходящие в школе процессы под непривычным углом зрения.

Можно сказать, что это термин с высоким пассионарным потенциалом. Он задаёт новый, неожиданный ракурс анализу школьной проблематики и потому «*солиден и понятен*» не только «*политикам и начальству разных сортов*», как полагает А. Русаков, но методологически адекватен и «*разговору с учителями, родителями, широким обществом*». И такой разговор не требует «*перевода с социально-идеологического на педагогический язык*» уже хотя бы потому, что для самих педагогов привычный педагогический язык давно истрепался и не воспринимается как живой и реально продуктивный. Педагогическое сообщество остро заинтересовано в поиске принципиально нового языка и принципиально новых языковых категорий. И то, насколько дискуссия о «человеческом капитале» всколыхнула живое педагогическое сообщество, свидетельствует, что оно ощущает острую потребность выйти за привычные форматы педагогического дискурса. Значит, затронуты действительно болевые точки школьной жизни и предложены действительно продуктивные векторы работы с ними.

Примечательна метафора, которую предлагает **Татьяна Викторовна Саенко**, представляющая парламент Кабардино-Балкарской Республики. Она сравнивает разработчиков идеи «человеческого капитала» с хирургами, вскрывающими давно назревший нарыв, и подчёркивает, что предлагаемая стратегия направлена на изменение самого фундамента, на котором строится система образования.

В самом деле, детско-взрослая производственная деятельность на базе сложноорганизованных и многопрофильных технопарков, положенная в основание всего образовательного процесса, это то, что позволяет не на словах, а на деле создать прецедент личностно ориен-

тированной педагогики, эффективное пространство деятельностных личностных выборов и личностного развития.

Полноценное личностное развитие и самораскрытие человека в логике учебных достижений невозможно, какие бы заклинания ни произносились по этому поводу, потому что личность нельзя свести к какому бы то ни было «учебному масштабу». Ребёнок открывает в себе личность и проявляет её именно тогда, когда выходит за границы логики учебных достижений, которая задана извне. И совсем иное — логика реального сложноорганизованного и коллективно распределённого производства. Здесь личностное содержание человека, его «я», его способность быть автором собственной деятельности — естественный системообразующий фундамент 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. Вот почему чисто учебный процесс, как бы хорошо он ни был организован, неизбежно становится пространством унификации и подавления личностных качеств, зато реально производительный процесс всегда оказывается процессом **производства личности**.

А. С. Макаренко не случайно увидел в школьном детско-взрослом производстве индустриального типа материальную основу воспитания. У этой основы действительно нет альтернативы!

Личностно ориентированное обучение в логике учебных достижений — это фальшивка, коль скоро главным измерителем учебной эффективности ученика является унифицирующий, подавляющий личностные проявления экзамен. Если же фундаментальной основой образовательного процесса становится логика человеческого капитала, то главное содержание и смысл образовательного процесса — **производство личности**. При этом обучающая составляющая резко переходит на второй план, становится вспомогательным средством.

И это разрубает «гордиев узел» множества школьных проблем. Всё наконец-то встаёт на свои места: школа получает возможность стать пространством личного производства, личного содержания ребёнка и учителя, и только во-вторых, осуществлять ту или иную функционально обучающую подготовку, связанную с трансляцией каких бы то ни было знаний-умений-навыков. Это шанс на преодоление архаической знаниево-трансляционной парадигмы, которая настолько же доминирующая в системе российского образования, насколько и губительна для неё.

* * *

Идея переориентации школ с логики учебного знания на логику человеческого капитала не вписывается в модель традиционной школы, а задаёт совершенно иной вектор понимания смысла и сути школы. И это одна из причин того, что далеко не все участники обсуждения готовы услышать и понять, что предлагаемая ориентация на логику человеческого капитала пронизана пафосом реального и очень глубокого гуманизма, а не пафосом технотронной цивилизации с культом довлеющих над человеком технологий.

Если мы начинаем смотреть на образование в логике человеческого капитала, то есть осознаём, в какой степени образование становится реальным фактором развития общества и в какой степени общество умеет конвертировать образование в эффективное развитие, то это не ведёт к девальвации «собственно человеческого», но позволяет принципиально по-новому взглянуть на образовательный процесс и на измерители его эффективности. Если мы понимаем, что система образования — это «мотор» развивающегося общества, мы просто обязаны по-честному оценивать, насколько эффективен этот «образовательный мотор» и «приводные

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНФРАСТРУКТУРЫ

ремни», соединяющие его с общественным развитием.

А здесь не грех и посчитать экономическую состоятельность того образования, которое мы имеем. Если деньги, вкладываемые в образование, не становятся основой для создания эффективного интеллектуального и духовного капитала, основой мощного и яркого общественного развития — не есть ли это показатель того, что с нашей системой образования что-то фундаментально не так?

Мы должны понять, что есть один показатель «качественного образования» — **качество общества**, в котором мы живём. И если общество не состоятельно экономически, политически, нравственно, это означает, что не состоятельно его образование.

Бессмысленно продолжать измерять качество образования экзаменами на «усвоенные знания». Единственный серьёзный экзамен, который «сдаёт» система образования: насколько эффективно, продуктивно, динамично и одновременно устойчиво и гармонично то общество, которое является продуктом этой системы образования. А это и значит — насколько человек со всеми его сформированными образованиями возможностями и ресурсами оказывается «эффективно капитализирован».

Акцент на человеческом капитале как главном измерителе качества образования позволяет очень многие вещи увидеть в истинном свете, а не сквозь привычные розовые очки. **НО**

From The Logic Of Educational Knowledge To The Logic Of Human Capital

Alexey M. Kushnir, editor-in-chief of the journal “National Education” from 1996 to 2021

Alexander M. Lobok, Professor at the Institute of Psychology of the Ural State Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Yekaterinburg

Keywords: education system, human capital, personality generating capacity, school technopark