

# МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: опыт недавней истории



**Анриан Андрианович Хван,**  
декан факультета психологии  
Кузбасской государственной педагогической академии,  
доцент, кандидат психологических наук,  
г. Новокузнецк

Противоречия между возможностями школьного образования и требованиями общества постоянны, но иногда они приобретают острый, открытый характер и единственным выходом из такого конфликтного состояния становятся изменения школы. Автор рассматривает различные типовые варианты изменения школы, прежде всего в 90-е годы прошедшего столетия, когда школа фактически была предоставлена самой себе и ситуация во многом развивалась силами самих участников образовательного процесса. Государство не имело возможности управлять и поддерживать школу и вернулось к исполнению этих функций только в первом десятилетии XXI века. Тем не менее многие тенденции, характерные для развития школы в 90-е годы, сохраняют свою актуальность и сегодня.

• варианты развития школы • техноцентрическая, организационно-центрическая, социоцентрическая, ученико-центрическая позиция школы

Образование обладает всеми характеристиками массового (все дети с 6 до 17–18 лет) долгосрочного (11–12 лет обучения) поточного производства, поскольку деятельность учителя — это «технология превращения детей в хороших учеников», как следует из названия известной работы (А.Л. Крупенин, И.М. Крохина). Но, в отличие от индустриального производства, школа не может гарантировать получение заданного результата (образованного человека) в заданные сроки (за период обучения) и на заданном уровне качества (уровень образованности выпускника). Выражаясь техническим языком, высокие трудозатраты на единицу продукции далеко

не всегда дают столь же качественный результат: фактически школа не может гарантировать, что все первоклассники через 11 лет закончат её с одинаково хорошими результатами. Именно об этом говорит Ф. Кумбс, когда упоминает кустарный труд образования.

Низкий социальный статус учителя, несоответствие заработной платы и сложности труда приводят к тому, что образование становится своеобразным «изолятом», в котором уровень профессиональной квалификации работников существенно ниже по сравнению с соседними профессиональными «территориями» с аналогичными квалификационными требованиями.

Именно относительной изолированностью образования мы объясняем тот факт, что в своих попытках изменить школу мы используем те же средства и совершаем те же самые ошибки, которые были сделаны в производстве, строительстве, бизнесе 10–20 и более лет назад. Собственно, дальнейшие материалы будут иллюстрацией этого тезиса. Воспользуемся известной формулой К.Маркса: «Человек — Средства труда — Предмет труда». Применительно к образованию эта формула примет следующий вид: «Педагог — Средства труда — Ученик». В соответствии с этой формулой рассмотрим соответствующие варианты развития школы.

### Техноцентрическая ориентация

Идея, что техника (средства труда) решает все, длительное время определяла политику развития производства в нашей стране. Техноцентрическая ориентация в центр внимания ставила технику, но не человека, который ею управляет и, тем более, не человека, который пользуется продукцией технического производства. В результате производство техники как таковой становится самоценным и уже не важно, будут ли её использовать, как, в какой степени и может ли она вообще функционировать. Переоценивая роль техники в решении экономических вопросов, мы одновременно уменьшаем роль инженеров, продукт труда которых — технические идеи и решения, опредмечиваемые рабочими в виде машин. Во многом именно техноцентрическая ориентация привела к кризису социалистическое производство.

Аналогично, в образовании очень многие полагают, что именно средства труда — новые учебники, программы, методики и технологии обучения — являются той точкой опоры и тем рычагом, которые поднимут школу на новую высоту. Характерный пример — учебно-методическое обеспечение образовательного процесса. Известно, что федеральный комплект учебников и учебных пособий включал (на 2000 г.) более тысячи наименований пе-

чатной продукции, общий тираж которых составлял уже более миллиона экземпляров. За последующие годы, в том числе с введением новых стандартов школьного образования, этот массив ещё более увеличился, поскольку обыкновенный учитель, да и руководитель образования региона, не имеют физической возможности познакомиться со всем разнообразием учебников по конкретному предмету; учитель довольствуется тем учебником, который может получить. В лучшем случае, программу и, соответственно, учебник, по которому будет работать учитель, определяет руководитель школы.

В результате произошла подмена цели: вместо обеспечения учителя качественной литературой мы решали задачу создания и производства множества разных учебников для школы. Теперь на повестке дня стоит задача «соединения» в одном месте и в одно время педагога и этого гигантского массива учебной литературы и только после этого можно ожидать решения задачи, из-за которой всё это затевалось.

Особое место занимает увлечение педагогическими технологиями. Здесь мы, очевидно, имеем дело с феноменом фетишизации средств педагогического труда. Странники этого подхода в неявном виде полагают, что освоение и применение педагогических технологий гарантирует успех, причём безотносительно к личности исполнителя конкретной технологии. Чем ещё можно объяснить стремление огромного числа учителей освоить шаталовский метод, чтобы навсегда исчезли тройки по физике. Технология осталась и тройки по физике остались. По-видимому, дело не только в технологиях. Подобный подход справедливо критикуют именно за недооценку и даже игнорирование личности и собственной активности пользователя технологии.

Наряду с фетишизацией технологий мы фиксируем и случаи игнорирования сути самой технологии, с сохранением названия

и соответствующих выгод. В середине 90-х годов в начальных классах нескольких школ мы обнаружили интересный феномен. В посёлковой школе ученики традиционных и коррекционных классов начальной школы устойчиво демонстрировали более высокие результаты по сравнению с классом развивающего (а есть ли не развивающее?) обучения по Эльконину-Давыдову, причём более высокие результаты в показателях самой системы Эльконина-Давыдова: действия анализа, моделирования, внутреннего плана действий. Выяснилось, что готовилась к работе по этой системе одна учительница, затем она ушла в декрет, передала конспекты и рассказала о системе другой учительнице, вот она и работает. В реальности от системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова в этом классе осталась только «вывеска», но деньги с родителей за более глубокое и более развивающее обучение собирались регулярно.

Практика показывает, что массовое освоение опыта новаторов, новых педагогических технологий, программ не даёт сколько-нибудь заметного прироста в эффективности педагогического труда. Весьма показательна в этом отношении компьютеризация школы. Компьютер, без которого, как утверждали совсем недавно, невозможен прогресс в обучении, двигателем устойчивого и широкомасштабного прогресса так и не стал, более того, компьютер принёс новые проблемы образованию, но не решил старые. Именно компьютер стал символом изменения монопольного положения учителя как источника знаний, при этом школьники обучаются компьютерной грамотности без учителя, до учителя (в семье, с друзьями) и во многих случаях лучше учителя. Компьютер для самого учителя иногда становится источником дополнительных трудовых и финансовых нагрузок, поскольку разработка многочисленных методичек и изготовление многочисленных справок осуществляется учителем на личном компьютере и за свой счёт.

Подчеркнём: никакие учебники, программы, технологии, никакое компьютерное, мультимедийное и интерактивное «железо» не работают без человека, без учителя, который и превращает их в рабочие инструменты, с помощью которых он осуществляет свою педагогическую деятельность.

Нетрудно заметить, что все перечисленные средства педагогического труда, мягко говоря, недёшевы. Иначе говоря, за короткое время из разных источников в образование были вложены большие и очень большие деньги. Выражаясь экономическим языком, фондовооружённость образования возрастает, а фондоотдача снижается, и это тоже характерная черта техноцентрической ориентации в развитии современного образования.

### Организационно-центрическая ориентация

Внимание акцентируется на организационных механизмах, которые якобы способны обеспечить эффективность образования сами по себе. Наиболее яркий пример из недавнего прошлого — массовое внедрение бригадного подряда как формы организации самого труда и оплаты труда. Зародившись в гражданском строительстве Мурманска, эта организационно-экономическая форма работы артели, коллектива в кратчайшие сроки волевым решением была распространена на всю строительную отрасль, затем всё промышленное производство, затем в сферу обслуживания, здравоохранения, образования и дошла до парикмахеров, чей труд в принципе индивидуален. По сути дела, спецовку мурманского строителя поочерёдно надевали на металлургов, рыбаков, врачей, учителей, парикмахеров, портных и т.д. и ещё удивлялись, что не всем эта «спецовка» (т.е. организационная форма работы) по размеру и не всем к лицу... Массовые организационные починуы привели к новым проблемам.

В частности, при внедрении бригадного подряда возникла необходимость учитывать индивидуальный вклад всех участников производственного процесса в конечный совокупный продукт. Поскольку научно-обоснованные методы учёта и оценки индивидуального вклада при

коллективном характере труда отсутствуют и мы не умеем делать (оценивать) то, что надо, мы стали делать то, что умеем. Появилась идея так называемого коэффициента трудового участия (КТУ). В результате администрация, в рамках расчёта КТУ, стала оценивать характеристики персонала, имеющие весьма косвенное отношение к результатам труда: свой — не свой, упрямый — послушный, задаёт вопросы — покорно кивает и т.д.

Довольно быстро выяснилось, что в коллективе выгодно иметь прогульщики: их КТУ становится нулевым, а оставшиеся члены бригады выигрывают материально. Психологический климат в коллективе от этого не улучшился. Формально направленный на сплочение коллектива и улучшение работы, в реальности бригадный подряд приводил к противоположным результатам.

Совсем недавно в каждой школе существовал надтарифный фонд заработной платы и распределялся он по схеме коэффициента трудового участия, только сам термин не использовался, поскольку учителя его не знали. Любой учитель может рассказать, какие вопросы возникали при распределении этого надтарифного фонда. Но эти вопросы возникали, как правило, после распределения, в кулуарах — об этом, в своё время, много писали учителя на портале Завуч.инфо.

Российское образование традиционно реформировалось именно административно-организационными методами. Можно привести достаточно очевидные примеры: превращение города в управления и комитеты, облоно в департаменты образования и науки. При полном отсутствии научных учреждений, это не привело к кардинальным улучшениям системы образования. Аналогично, такая организационная форма как гимназия или лицей, взятая сама по себе, вовсе не гарантирует более высокое образование: известно, что многие обычные школы в крупных городах показывают более высокие результаты по ЕГЭ по сравнению с лицеями в маленьких городах.

В последние годы образование, вслед за промышленностью, бизнесом уделяет пристальное внимание программно-целевому методу планирования. Программно-целевой метод становится основным средством развития образования на уровне региона, города, конкретной школы. Сегодня практически все субъекты Федерации, города, района и многие школы имеют собственные программы развития. Другое дело, насколько эти программы становятся реальным инструментом развития, т.е. насколько они эффективны.

В большинстве случаев для существующих программ развития образования территории (регион, город) характерно следующее:

- глобальная направленность, когда программа охватывает практически все аспекты образования, от вопросов капитального строительства, до проблем специальной педагогики и социальной защиты сирот и инвалидов;
- практически полное невнимание к таким «пустякам» как ресурсное обеспечение планируемых мероприятий (например, ресурсы времени, кадров, финансов, технические возможности и т.п.);
- неконкретность, абстрактность формулировок, что особенно проявляется в определении целей и результатов программы (что-нибудь типа «улучшить», «повысить», «организовать» и т.п.);
- мероприятия, составляющие программу, плохо связаны и не координируются между собой, в результате программа чаще всего представляет собой «кучу» мероприятий, собранных в один текст;
- разработка и реализация программы интересна только заказчикам и авторам, поскольку те, кого она касается в первую очередь — учителя, ученики, родители, руководители школ — чаще всего о содержании программы ничего не знают;
- программы разных территорий похожи друг на друга;
- все программы ориентированы на бюджетное финансирование.

Выполняются программы развития образования в следующих условиях. Бюджетное

финансирование всегда начинается с опозданием и всегда в меньших размерах, чем планировалось. Любые сбои в ресурсном обеспечении приводят к авралам и невыполнению ряда запланированных мероприятий. Неконкретность формулировок не позволяет установить, достигнута цель или нет. В результате программа вместо инструмента развития образования территории становится декларацией о намерениях и не позволяет изменить образовательную ситуацию. Правильнее сказать, что программа может изменить ситуацию, но не обязательно в лучшую сторону.

Ярким примером может служить история с Интернетом в школах. Некоторое время назад было принято и реализовано решение оснастить высокоскоростным бесплатным Интернетом каждую школу, включая сельские. А ещё через какое-то время стала работать программа оптимизации сельских школ и несколько тысяч школ с высокоскоростным Интернетом были закрыты.

Анализ программ развития образования показывает, что каждая последующая программа практически никак не связана с предыдущей, в лучшем случае она её упоминает: фактически отсутствует преемственность, взаимосвязь между программами. Возможно, поэтому мы чаще говорим не об изменении, но о реформе, т.е. новой революции в образовании со всеми вытекающими последствиями.

### Социоцентрическая позиция

За годы советской власти у людей сформировалась своеобразная психология защищённости. Привыкнув к тому, что кто-то о нас заботится и за нас решает, мы невольно забываем о том, что мы и сами должны что-то делать, чтобы решать свои проблемы. Обратной стороной защищённости становится психология иждивенчества, отдельные рецидивы которой встречаются и сейчас, в том числе у педагогов. Надо не забывать, что значительная часть педагогического корпуса страны начала свою трудовую деятельность в 70-е и 80-е годы прошлого века. Тем не менее в производстве, в бизнесе ставится и в какой-то степени решается вопрос о сбалансированности трудового вклада и социальной защищённости работника.

Совершенно иначе обстоит дело в образовании. Известно, что положения Указа № 1 Президента России и Закона «Об образовании» (1992 г.) об установлении заработной платы учителю на уровне средней заработной платы в промышленности не выполнялись. Все 90-е годы постановления Правительства о повышении заработной платы работникам образования сопровождались понижением так называемых повышающих коэффициентов, соответствующих различным разрядам ЕТС, что, по сути, означало замораживание заработной платы. После августа 1998 г. средняя заработная плата работников образования России «стала ниже прожиточного уровня» (В. Филиппов).

Такая ситуация сохранялась практически десять лет. Так, в 2005 г. в Пензенской области учитель, отработавший в школе семь лет, получал 1792 рубля при официальном прожиточном минимуме в стране — 2451 рубль. В начале 2000-х учителям вернули ранее отобранные (в 90-е гг.) доплаты за классное руководство и проверку тетрадей, но обусловили их получение количеством учеников в классе (не менее 25 человек).

На начало 2006 г. средняя зарплата в сфере образования (4995,6 руб.) составляла 65,4% от средней зарплаты в стране. Средняя зарплата учителя (3600 руб.) — всего 49,7%, работника дошкольного учреждения (3100 руб.) — 40,5% от средней зарплаты в стране. Половина работников образования получали зарплату менее 3000 рублей в месяц (Э.Д. Днепров).

Специалист в области статистики и экономики образования М.Л. Агранович на конференции «Тенденции развития образования-2008» приводил следующие данные.

Из данных таблицы следует, что в бедных странах (к числу которых до последнего времени принадлежала Россия)

Таблица 1

**Отношение средней заработной платы учителя с 15-летним стажем к ВВП на душу населения**

Богатые страны (подушевой ВВП свыше 25 тыс.долларов США по ППС*)	1,37
Страны со средним уровнем развития (подушевой ВВП от 15 до 25 тыс.долларов ППС)	1,62
Бедные страны (подушевой ВВП ниже 10 тыс.долларов ППС)	2,56
Россия	0,64

\* ППС — паритет покупательской способности.

учитель — состоятельный человек, а в средних и богатых — близок к среднему классу. В России учитель по уровню зарплаты практически люмпен, по крайней мере, в четыре раза менее уважаемый человек, чем в бедных странах, и в два раза — чем в богатых (М.Л. Агранович). Э.Д. Днепров напоминает в связи с этим известную мировую закономерность: «Государство, где заработная плата учителя ниже средней по стране, не способно к развитию».

В 2009–2010 годах сначала в экспериментальном порядке, а в 2011–2012 гг. уже в «штатном» режиме заработала новая система оплаты труда учителя (НСОТ), имеющая целью повысить средний уровень зарплаты учи-

телей до уровня средней зарплаты по экономике данного региона. В сентябре 2012 г. на заседании Правительства премьер-министр констатировал, что большинство регионов с этой задачей не справилось. Добавим, что арифметическое среднее — лукавый показатель, корректнее было бы ориентироваться на статистическую моду, т.е. наиболее часто встречающийся показатель.

Кроме того, представляет значительный интерес минимальная ставка зарплаты, с которой «стартуют» работники образования. В сентябре 2012 г. Комитет образования и науки г. Новокузнецка сообщил о вакансиях в сфере образования города с указанием зарплаты (табл. 2).

Таблица 2

Учреждение	Вакансия	Зарботная плата (в рублях)	
		от	до
Детский сад № ...	воспитатель	4500	8000
	педагог-психолог	4500	5000
	кухонный рабочий	4500	5000
	педагог-психолог	3300	5400
	младший воспитатель	5000	7000
Средняя общеобразовательная школа	учитель начальных классов	3300	5400
	учитель истории	3300	5400
	учитель физики	4500	8000

Как видно из данных таблицы, все вакансии, требующие высшего педагогического образования, начинаются с заработной платы ниже прожиточного минимума для работоспособного населения Кемеровской области (5662 руб. на II квартал 2012 г.) и Российской Федерации в целом (6913 руб. на II квартал 2012 г.). В ряде примеров и максимально возможная для данной вакансии величина зарплаты оказывается ниже величины прожиточного минимума.

Единственный в этой ситуации выход для учителя — увеличение нагрузки, работа на полторы-две ставки. Добавим, что это привычный выход для учителя, начиная с 70-х гг. Сегодня это явление принимает массовый характер, причём, если раньше работа учителя на две ставки была официально запрещена, то сегодня это официально разрешено. В то же время известно, что при работе на одну ставку (18 уроков в неделю) учитель и так имеет более длинную рабочую неделю (более 50 часов) и менее высокую заработную плату по сравнению с работниками других отраслей. Понятно, что при увеличении нагрузки пропорционально увеличиваются объём и интенсивность труда, но качество преподавания улучшается не обязательно.

Очень давно было сказано, что «учитель стал почти синонимом неврастеника, и это около учеников-детей, на которых его нервность отражается почти заражающим образом» (В.В. Розанов). С тех пор ситуация только ухудшилась. Наши исследования в гимназиях и обычных школах юга Кемеровской области показали, что психологические особенности личности учителя в значительной мере способствуют профессиональным деформациям личности и формированию синдрома «эмоционального выгорания».

По нашим данным, при хронизации профессиональной нагрузки, с увеличением стажа и возраста накапливается усталость, развиваются тревожно-депрессивные состояния, вегето-сосудистые расстройства. При этом на разных территориях России доля учителей-пенсионеров составляет около 20%, доля учителей со стажем профессиональной деятельности более 10 лет — около 70% от всех работающих учителей. По данным М.Л. Аграновича, указанная доля за 12 лет увеличилась ещё более чем на 10%. Представители последней группы

(стаж 10 и более лет) несут на себе основную нагрузку и они же подвержены, в силу специфики деятельности, профессиональным деформациям личности. Таким образом, длительный интенсивный труд в современных социально-экономических условиях приводит к значительным негативным изменениям в структуре личности учителя.

Социологи указывают также на другие негативные проблемы современного учительства. Так, старение педагогических кадров проявляется и в снижении трудовой активности, и в «педагогических кризах». Учителю всё тяжелее делать то, что он обязан, что сам задумал, организовал. Происходит определённое рассогласование между физическими и психическими возможностями учителя и его трудовыми обязанностями. Возникли вопросы к уровню профессиональной подготовки учителя, причём как знанию собственно предмета, так и уровню методической подготовки. В последние годы всё больше претензий предъявляют к уровню культуры и общей эрудиции учителя. При этом учитель полностью снимает с себя ответственность за качество своей профессиональной подготовки и перекладывает её на систему образования.

Разумеется, педагоги как социальная и профессиональная группа достаточно неоднородна по составу. Вполне возможно, что названные проблемы имеют разную актуальность на разных территориях страны, однако реальная ситуация на местах может быть ещё более пессимистичной, поскольку за средними показателями скрывается очень широкий разброс индивидуальных случаев. Если общество никак не изменит положение учителя к лучшему, вряд ли учитель в своём сегодняшнем положении сможет изменить к лучшему школу. Дальнейшая, ещё более жёсткая, интенсификация труда учителя не может быть использована как долговременный ресурс обновления школы.

### Ученико-центрическая ориентация

У современной школы появился ещё один источник возможных улучшений — это различные манипуляции с ребёнком на этапе приёма в школу. Действия эти выглядели достаточно странно на фоне лозунгов о гуманизме, развитии личности ученика и ученика как субъекта деятельности, поскольку больше всего напоминали начальный этап производственного процесса по подготовке, фракционированию и обогащению исходного сырья. Только на производстве это уже считается начальным этапом технологического процесса, а в школе это всё происходило до начала процесса обучения. Ребёнок ещё даже не школьник, он только кандидат в ученики данной школы. Назывались эти манипуляции с ребёнком — потенциальным учеником школы — весьма внушительно: профильная и уровневая дифференциация обучения на основе оценки готовности к школе. В 1990-е гг. этим занимались все гимназии (лицеи) и все школы, только готовящиеся стать гимназиями. На практике же детей делят на несколько групп по степени готовности к школе, причём отсутствуют единые критерии, процедуры и методическое обеспечение оценки этой готовности.

Процедура оценки принимает порой просто абсурдные формы. Во многих школах в 1990-е гг. и практически во всех гимназиях и лицеях сейчас от будущих первоклассников требуются умения читать, писать, считать в пределах ста и т.д. Идеально, если кандидат в первоклассники знает иностранный язык, хотя бы слегка. Получается, чем больше ты знаешь то, что, строго говоря, знать не обязан, тем больше шансов стать учеником именно этой школы и наоборот. Причём чем круче себя позиционирует школа, тем выше у неё входные требования к кандидатам в первоклассники. Похоже, эти школы не очень уверены, что смогут эффективно работать с обычными детьми и доверяют «первичную» подготовку родителям.

И опять дело доходит до смешного. Совсем недавно российские четвероклассники заняли первое место в программе PIRLS, оценивающей успехи в чтении. Естественно, о международном успехе нашего школьного образования стало широко известно. Однако в этом успехе наших четвероклассников львиная доля заслуг принадлежит их родителям, которые научили своих детей не просто читать, но любить читать, в раннем возрасте, до школы.

В целом по этой проблеме хотелось бы отметить следующее. Готовность к школе — это вовсе не способности, не задатки, не потенциал будущего школьника, это уровень подготовки, который определяется, как правило, ближайшим социальным окружением, семьёй. По сути мы оцениваем культурный и социальный статус семьи, а ещё чаще уровень доходов семьи. Почему-то до школы мы обращаемся с ребёнком как с объектом (взвешиваем, делим, отбраковываем), а после поступления в школу разрешаем быть субъектом деятельности. Не отсюда ли понимание детьми и учителями условности правил игры, а затем и понимание условности самой игры в гуманизм нашей школы. Дети менее подготовленные объективно больше нуждаются во внимании учителя, в высокоэффективных методах обучения, между тем именно они и остаются чаще всего обделёнными.

Кстати говоря, популярные системы обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова специально предназначены для развития учеников. Казалось бы, эти системы должны применяться в массовых масштабах и кто, как не слабые, нуждаются в развитии. Однако никогда мы не видели класс развивающего обучения из этих школьников, всегда школы «развивали» (обучали) сильных детей, «слабых» детей только «корректировали» (класс коррекции), «подтягивали», «выравнивали» (классы выравнивания и т.д.). Практически во всех школах, в которых мы наблюдали процесс обучения, «сильные» классы по числу школьников были



меньше, чем «слабые» классы. Другими словами, на одного «сильного» школьника приходилось больше внимания учителя, по сравнению со «слабым». Таким образом, школьники, определённые на старте по непонятным критериям в группу «слабых», ими чаще всего и остаются на протяжении всего периода обучения. В каком-то смысле школа продуцирует атмосферу выученной беспомощности.

Во второй половине 90-х гг. повсеместно появились новые структуры образования: школа — вуз и детский сад — школа — вуз. Ребёнок, попавший в подобные образовательные комплексы, пользовался очевидными преимуществами при переходе из одного звена в другое по сравнению с другими детьми. Очевидно, что дети, проживающие в сельской местности, в городах, не имеющих вузов, не могли попасть в университет, потому что большая часть мест уже занята выпускниками образовательных комплексов. Тем самым, в зависимости от места жительства, дети попадали в заведомо неравные условия и их право на образование ограничивалось.

Одним из следствий растущей дифференциации обучения стал переход от гетерогенных классов к гомогенным, т.е. однородным, составленным из школьников, объединённых по каким-либо качествам (или профилям обучения), причём набор этих признаков может быть, вообще говоря, сугубо произвольным: от уровня доходов родителей до школьной успеваемости по конкретному предмету. Дополнительный импульс к уже сложившейся дифференциации по уровню обучения добавило решение о введении профилей обучения в старшей школе. Проект Государственного стандарта обучения в старшей школе планирует официально закрепить уровневую и профильную дифференциацию. По типам профилей и уровням обучения ученики распределяются школой, в лучшем случае с учётом мнения самого ученика, в худшем — без учёта, но решение о судьбе ученика принимает не он сам.

Уровневая и профильная дифференциация представляет собой весьма жёсткую структуру, поддерживается соответствующей системой обучения и переход школьника с нижнего

уровня на более высокий или другой профиль обучения в рамках одной школы практически невозможен. Другими словами, права человека (школьника) на свободное развитие своих творческих сил оказываются весьма ограниченными.

Разумеется, за прошедшее время многие проблемы потеряли свою быдую актуальность. Так, с введением ЕГЭ исчезли комплексы «Школа-ВУЗ»; с введением требования о приёме в школу, в первую очередь, по месту жительства, уменьшилась острота проблемы оценки готовности к школе, правда, взамен появилось требование обязательной дошкольной подготовки в прогимназиях и воскресных школах.

На наш взгляд, возрастает проблема негативных последствий жёсткой профильной и уровневой дифференциации образования. Эта дифференциация законодательно закрепляется в старшей школе, но явочным порядком сохраняется и развивается в начальной и средней. Модели инклюзивного обучения пока не нашли должного отражения в нашей школе. Беспокоит существующий масштаб этих негативных явлений. Думается, что в современных условиях Митрофанушка так бы и остался Митрофанушкой, а Михайло Ломоносов никогда бы не стал Михаилом Васильевичем Ломоносовым, гордостью русской науки.

\* \* \*

Ориентация на изолированное изменение отдельных, хотя и безусловно важных, компонентов образования не приводит к устойчивым, долгосрочным и позитивным изменениям всей системы образования в целом. Целесообразно осуществлять комплексные сбалансированные действия, приводящие к значительным и запланированным в системе образования изменениям, иначе говоря, необходимо использовать инновационный путь развития образования. **НО**