

ПЕДАГОГИКА НОН-ФИКШН¹

В студенческие годы мало кого интересует предмет «история педагогики». Портреты классиков педагогической мысли, развешенные в коридорах, воспринимаются как ритуальная дань отжившим старцам, не имеющим прямого отношения к избранной профессии. Молодым невдомёк, что большинство этих «старцев» ушли из жизни, едва перевалив рубеж своего пятидесятилетия, претерпев хулу и гонения, сполна заплатив за свой вклад в сокровищницу педагогической мысли. Лишь с годами, войдя с головой в профессию, бывшие студенты глубоко вникают в детали и подробности их жизни и творчества. Оказывается, что с ними есть о чём поговорить, сверяя свои позиции, сомнения и выводы с их наследием. Что мешало это сделать раньше? Нетерпение молодости и хрестоматийный глянец, наведённый так называемым академическим стилем преподавания истории педагогики.

Живые голоса

Иной подход демонстрирует книга «Острова утопии»: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы / Под ред. М. Майофис, П. Сафронова, И. Кукулина. М.: Новое литературное обозрение, 2014. Эта коллективная монография — результат работы научного проекта Школы актуальных гуманитарных исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.

Давно не приходилось читать книг по истории педагогики, которые рождали бы такой поток мыслей, эмоций и ассоциаций. И хотя работа посвящена относительно ограниченному по времени отрезку истории образования: педагогическому и социальному проектированию послевоенной школы в 1940–1980-е годы, по своему охвату она неизбежно выходит за эти рамки, заставляя задумываться о том, что происходило в советском образовании до этого периода и стало после: в образовании постсоветском.

Будучи в профессии более сорока лет, я оказался свидетелем и участником многих драматических событий и педагогических дискуссий 70–80-х годов прошлого века. Метаморфозы, которые претерпевала советская, а затем постсоветская школа, дают огромную пищу для размышления думающему педагогу. Читая книгу, я невольно слышал живые голоса тогдашних оппонентов. Эмоциональную память не сбросишь со счетов, она одновременно мешает и помогает уяснить суть событий.

По большому счёту историк должен стремиться оценивать события и со стороны, и как бы изнутри, подниматься над ними для того, чтобы увидеть давние истоки происходящего и его отдалённые последствия, явленные в современности. Так происходит приближение к объективной оценке, но одной отстранённости здесь явно недостаточно. Исторический процесс прорастает усилиями людей, действующих в конкретных обстоятельствах, но они сами же эти обстоятельства и формируют. Люди, вырабатывающие стратегию и тактику развития образования страны в целом и школы в частности — не исключение. Понять границы их возможностей, «величие замыслов»,

¹ См. также: Ямбург Е.А. Острова утопии // Народное образование. — 2014. — № 9. — С. 9.

подлинные сиюминутные и отдалённые результаты деятельности — это и есть педагогика нон-фикшн, у которой, как и у литературы, своя методология: информация и размышления, фактология и комментарий.

Этот жанр, крайне востребованный сегодня интеллигентным сообществом в литературе, но до выхода этой книги не имевший аналогов в историко-педагогических работах, с одной стороны предполагает точность, отказ от многих мифов, укоренившихся в нашем сознании. Но с другой стороны, требуя верности фактам, он допускает определённые вольности, открывая простор для многочисленных интерпретаций. Грех не воспользоваться такой возможностью.

Книга написана серьёзными отечественными и зарубежными профессионалами, владеющими всем современным инструментарием исследовательской деятельности. Уверен, специалисты оценят её сполна, проследив внутреннюю логику, несмотря на собрание пёстрых глав. Но наука для науки — вещь замечательная, порождающая когнитивные отклики только специалистов. Мне же кажется, что книга заслуживает более широкого прочтения педагогическим сообществом, по крайней мере, всеми теми, у кого не отшибло историческую память.

Кому сегодня нужна история педагогики?

Наука у нас часто существует сама по себе, за редкими случаями не находя практического выхода. Редкие случаи по большей части относятся к тем сферам деятельности, где уже абсолютно невозможно обойтись без высоких технологий: без них не создашь высокоточного оружия и не поборешь недуг, ещё вчера казавшийся смертельным. В этих наиболее чувствительных для государства и людей сферах наука правит бал.

Гуманитарные науки не могут похвастаться таким трепетным отношением к себе. Что объяснимо тремя существенными причинами:

- репутационными потерями: слишком долго эти науки в значительной мере продолжают обслуживать идеологию правящих элит;
- отсутствием возможностей непосредственно влиять на принимаемые управленческие решения. Эти решения часто не опираются на мнение экспертного сообщества, более того, есть тревожные признаки, говорящие о том, что высказанные независимые профессиональные суждения отражаются не самым лучшим образом на судьбе их авторов;
- и наконец, в среде самого гуманитарного сообщества возобладали пессимистические настроения. Ещё совсем недавно (в 1980–90-е гг.) казалось, что прочитав, например, «Архипелаг ГУЛАГ», люди, испытав катарсис, прозреют и начнут жить по-новому. С тех пор много чего прежде потаённого было опубликовано, но переворота в общественном сознании не произошло. Более того, выяснилось, что обычный человек руководствуется в жизни ментальными эмоциями, в основе которых мифы, предания, фантомы, отторгая любую научную информацию и строгие аналитические выводы, если они не льстят его самолюбию, предпочитая «тьме низких истин» — «возвышающий обман». (К примеру, миф о том, что запуск первого искусственного спутника Земли — прямой результат высокого уровня математического образования в школах СССР.)

Но и кому, скажите на милость, в отечестве нашем сегодня необходимы гуманитарные знания в целом и историческая аналитика в частности, коль скоро на них нет запроса ни сверху, ни снизу?

Между тем на этом в целом неблагоприятном фоне появляется историко-педагогическое исследование. Казалось бы, история педагогики — периферийная сфера гуманитарного знания, предмет узкого цехового интереса кабинетных учёных, практические результаты деятельности которых воплощаются лишь в дисциплине, предписанной для обязательного изучения в педагогических вузах.

От неё в головах будущих учителей, как правило, остаются лишь смутные воспоминания: имена, фамилии значительных педагогов прошлого, обрывки их педагогических концепций и систем. В реальной школьной практике история педагогики оказывается невостребованной даже у практикующих педагогов-профессионалов. Что уж говорить о том, что для подавляющей массы даже интеллигентных людей, напрямую не связанных с обучением и воспитанием, историко-педагогические сюжеты не представляют ни малейшего интереса. Но это только на первый поверхностный взгляд.

Нет, не зря сказано от века: дух веет, где хочет. И казалось бы, на достаточно специфическом историко-педагогическом материале неожиданно разворачивается исследование, по большому счёту касающееся **всех и каждого**. Ибо предметом его становятся острова утопии (так авторы метафорически характеризуют отдельные замечательные прорывы в теории и практике образования, произведённые в глухие десятилетия господства тоталитарной идеологии), а объектом — образовательная политика СССР в 1940–1980-е годы. Откуда такая уверенность? Если «большая история» не слишком волнует сегодня людей, то почему их внимание должна привлечь «история малая»?

Потому что история образования, пристально вглядываясь в прошлое, целиком опрокинута в будущее. В детстве и юности формируется сознание, закладываются модели поведения, спонтанные реакции, определяющие траектории развития как отдельного человека, так и общества в целом. Людям не безразлично, как сложится судьба их детей в ближайшей и отдалённой перспективе, отсюда их особая чувствительность к образовательной проблематике, рефлексия которой невозможна вне культурно-исторического контекста. Так появляется надежда, что, вытягивая эту тонкую нить, мы постепенно начнём разматывать весь клубок историко-культурных проблем, накопившихся за истекшие десятилетия.

Соотношение макро- и микроистории не так линейно и однозначно, как представляется на первый взгляд. Здесь недопустимы размашистые приблизительные формулировки типа: «сталинская школа», «оттепельная педагогика» и т.п. Слов нет, государственная политика задаёт определённый жёсткий дискурс образования, но окончательно перекрыть кислород, необходимый для развития и реализации прогрессивных педагогических идей, не в состоянии даже самая свирепая государственная машина. Ответы на вопросы, почему и как это происходит, мы находим на страницах книги. Острова утопий появляются и исчезают, не образуя архипелага и, тем более, не завоёвывая весь образовательный материк, но и такое временное существование не проходит бесследно для островных обитателей, на долгие десятилетия определяя их жизнь и судьбу. Достаточно познакомиться с воспоминаниями воспитанников А.С. Макаренки, участников коммунарского движения 1960-х годов, обитателей детского летнего лагеря, которым долгие десятилетия руководила в Венгрии Эстер Левелеки (в чём-то аналог нашего «Орлёнка» с поправкой на венгерские послевоенные реалии), чтобы в этом убедиться.

Идеалисты или реалисты?

Рискуя вызвать гнев академических учёных, выскажу одно субъективное суждение: все значительные педагоги, оставившие свой след в истории, — великие сказочники. Все они так или иначе стремились сконструировать свои миры, в основе которых — гармония взросло-детских человеческих отношений. Другое дело, что эту гармонию они представляли себе по-разному, в соответствии со своими убеждениями, духом и стилем переживаемой эпохи.

Сказочники, утописты? Не совсем. В отличие от чистых художников, они строят свои утопии не на холсте и бумаге, где возможен свободный полёт ничем не ограниченной фантазии, а в реальных,

порой чрезвычайно жёстких условиях дисгармоничного мира. «Задача школы — обучать, семьи — воспитывать» — вот одна из банальнейших фраз, взлелеянная двуличными сторонниками школы вне времени и пространства, школы, которая служила бы чистой науке, без какой-либо политической окраски, иными словами — школы на Луне», — это высказывание Я. Корчака. Его мученический конец венчал завершение его утопии, но и в мирной довоенной жизни, при невероятной литературной популярности, в своей практической деятельности на посту директора одновременно двух детских домов он испытывал унижения, выпрашивая у спонсоров средства на содержание детей, хулу и поношения во время периодически возникавших антисемитских кампаний. Этот «утопист», офицер, военврач, прошедший три войны, был реалистом, осознававшим, что его воспитанникам предстоит жить в реальном мире.

В построении педагогических систем на этом опасном поле деятельности, где так сложно найти оптимальную меру соотношения утопизма и реализма, поражает удивительная способность этих людей, вопреки тяжким обстоятельствам, непостижимым образом выгораживать себе пространство внутренней и даже относительной внешней свободы. Так, в гетто, буквально накануне гибели, Я. Корчак ставит с детьми пьесу Рабиндраната Тагора «Почта», а А.С. Макаренко умудряется под крышей ГПУ обрести ту степень свободы педагогического творчества, которая была бы абсолютно недостижима тогда в системе Наркомпроса, на дух не переносившей саму концепцию макаренковских колоний, с его идеями индивидуальных трудовых усилий, материального накопления, самодисциплины, в общем, почти протестантской этики по Максиму Веберу: синтеза кадетского этоса и этоса нэпа.

Люди такие разные, творившие свою педагогику, казалось бы, в несопоставимых обстоятельствах, оба создают детские органы самоуправления: Макаренко — совет командиров, у Корчака — суд, юрисдикция которого распространяется на детей и воспитателей. Впрочем, суд всегда выносит оправдательные приговоры: простить, ибо не ведал, что творил, не подумал, прежде чем совершить тот или иной проступок. Впрочем, даже в суде по Корчаку было несколько статей, предусматривающих наказание, и одна последняя — требовавшая исключения из детского дома. А как иначе? Полное отрицание принуждения в воспитании есть отрицание культуры.

И тот, и другой придавали серьёзное значение ритуалам: знамени, красоте строя воспитанников при передвижении. Колонисты Макаренко маршировали «по главной улице с оркестром», вызывая сочувственные улыбки прохожих. Позже, в начале 1960-х, свой «марш энтузиастов» совершила по Ленинграду колонна юных Фрунзенцев. Что это — казарменная эстетика социализма, переведённая на язык педагогики «солдафоном» Макаренко? Но тогда как расценить последний марш в вечность воспитанников Корчака? «И горит на знамени зелёном клевер, клевер, клевер золотой». (А. Галич.) Возможно, что это апокриф, но существует очищающая правда мифа, и А. Галич это хорошо понимает:

*Может, в жизни было по-другому,
Только эта сказка нам не врёт,
К своему последнему вагону,
К своему чистилищу-вагону,
К пахнущему хлоркою вагону
Медленно подходит «Дом сирот».*

Мифы создаются не на пустом месте. Примечательно, что между «абстрактным гуманистом» Корчаком и «коммунистическим педагогом» Макаренко существовала опосредованная реальная связь, о чём мне рассказал польский профессор А. Левин, автор книги «Триптих педагогический:

Корчак, Фрэнэ, Макаренко», в молодости он был сотрудником «Дома сирот»: «Незадолго до войны я лежал в изоляторе с ангиной. В палату вбежал возбуждённый Я. Корчак: «Ты непременно должен прочитать эту запрещённую в Польше замечательную книгу», и вручил мне «Педагогическую поэму» А.С. Макаренко».

Оба работали не ради посмертной славы, которая, как известно, изменчива и не ко всем справедлива. Ныне Я. Корчак посмертно культурно канонизирован. Произошло это в Польше, а затем во всём мире, не сразу, а с разрешения «большого брата» — СССР. В 1956 году на «Доме сирот» была открыта мемориальная доска, а в 1958 году уже всюду праздновался юбилей Корчака в СССР и Польше. На волне оттепели после XX съезда были опубликованы отдельные главы поэмы Беллы Дижур (мамы скульптора Э. Неизвестного) о Корчаке, написанной в годы войны. А. Галич создаст свой «Кадиш» позже, в 1970-м году.

А.С. Макаренко, которому «посчастливилось» скончаться в вагоне электрички Голицыно — Москва, направляясь в НКВД (вызов туда не предвещал для него ничего хорошего), канонизирован в 1950-е и превращён в икону советской педагогики, за что и подвергся нападкам в перестроечное время как один из столпов теории и практики пресловутой советской перековки личности. Свою дань такому пристрастному взгляду отдал и В.А. Сухомлинский, о чём читаем в одной из интереснейших глав этой книги. Такие вот парадоксы, как и то, что наиболее полное собрание сочинений Макаренко издано сегодня только в ФРГ.

В итоге мы в который раз видим, как несправедливы размашистые приблизительные огульные оценки педагогического творчества вне его реального контекста. Великие педагоги — они потому и великие, что оставляют свой след в науке и практике, по которому не грех пройти всем остальным. А пока отметим для себя, что одной из естественных причин (но не единственной) возникновения педагогических утопий было временное совпадение грандиозных замыслов государства и искренних устремлений авторов новых педагогических проектов, готовых эти замыслы реализовать. Несмотря на недолгое существование, эти проекты обогатили российскую и мировую педагогику неисчерпаемым арсеналом идей, методов работы с детьми, которые до сих пор используют успешные педагоги в своей деятельности, иногда даже не догадываясь, кому они обязаны своими достижениями. Важно лишь не забывать, что все эти изобретённые приёмы и методы окрашены личностью их создателей.

В других руках похожие инструменты выглядят зловещими. На все детские колонии Макаренков не хватило. И в то же самое время существовала Первая детская трудовая колония Беломорско-Балтийского комбината. Дети сами следили за порядком: четыре тысячи беспризорников работали под присмотром трёхсот таких же беспризорников, специально отобранных и выдрессированных под надзором начальника колонии Видемана. Подобно взрослым гэпэушникам, эти триста сопляков жили в лучших бараках и получали лучшую еду, на руках и на груди носили красную звезду, и занимались — подобно взрослым — доносами, следствием, устраивали облавы, обыскивали... Окружённые ненавистью прочих — дикой. А было им всем от десяти до пятнадцати лет. Несёт ли А.С. Макаренко ответственность за такую звериную реализацию его педагогических идей коллективного детского самоуправления и трудового воспитания? Не думаю. Отчуждение идей с последующим превращением их в собственную противоположность в философии и жизни не новость.

Дилемма

Рано или поздно любой педагог, вне зависимости от временного и социально-политического контекста, встаёт перед дилеммой: как преодолеть зазор между правилами и ценностями, внушаемыми в детстве, и их корректировкой при столкновении с большим миром. Об этом, как помните, со всей определённой выказался Я. Корчак. Вечная педагогическая проблема:

как одновременно учить детей говорить правду и вводить их в мир, полный лжи и противоречий? Универсальных рецептов нет.

Любая педагогическая система утопична по сути, ибо пытается решить открытые вопросы, не имеющие окончательного решения. Здесь каждый выбирает для себя. Важно лишь не заноситься, приняв душой совет мудрого Я. Корчака, в равной мере относящийся и к взрослым, и к детям: «Есть разные истины. Твоя, моя, его. Наши истины неодинаковы вчера и сегодня. А завтра твоя и моя истины будут другими». При таком настрое перестаёшь располагать людей и детей на шкале «свой — чужой». А прививка творчества, полученная в юности, до сих пор позволяет украшать свою жизнь и реализовать себя.

Беспощадным, крепким задним умом критикам утопии рекомендую познакомиться с убийственными данными социологов, отражающими сегодняшнее состояние умов молодых людей.

По данным ВЦИОМа, 57% респондентов не признают никаких героев. У нынешнего поколения вообще беда с идеалами. Для них важнее материальные ценности (76%), они ленивы (54%) и безразличны к Родине (44%). За последние 10 лет число молодых россиян, не принимающих никаких кумиров, увеличилось на 48%. Вот основная мысль доклада Комитета гражданских инициатив, с которым сотрудничают серьёзные неангажированные социологи, «О молодёжной политике как национальной системе воспитания профессиональных кадров»: «Сложившаяся среда производит для России не трудолюбивых рабочих и увлечённых интеллектуалов, а амбициозных приживал, мечтающих о тёплом месте в муниципальной или государственной системе, оправдывающих собственный профессиональный примитивизм лояльностью. Вместо мультизадачных идеалистов общество получает пассивных выскочек с завышенной самооценкой». Звучит как приговор, после которого отпадает желание высокомерно оценивать педагогические утопии прошлого. Как утверждают социологи, у современных молодых людей почти не осталось «значимых взрослых».

Красный галстук на украинской вышиванке: парадоксы В.А. Сухомлинского

Метафора, положенная в название, пришла из воспоминаний детства. Мамина сестра привезла в подарок из Харькова собственноручно вышитую украинскую рубашку. Накануне меня только что приняли в пионеры. Облачившись в рубашку, я повязал поверх стоячего воротничка пионерский галстук, одновременно завязав кисточки шнурочка, и рванул на улицу. Убедить меня в явном диссонансе такого сочетания не смогли ни мама, ни тетя. Обе были учительницами.

О творчестве В.А. Сухомлинского написаны горы достойных книг. Да и сам Василий Александрович, обладая несомненным литературным даром, оставил после себя целое собрание сочинений. Он — икона советской гуманистической педагогики, но в то же самое время — один из самых загадочных педагогических утопистов недавнего советского прошлого, к которому накопилось немало вопросов.

В чём загадка Сухомлинского? Кто он по своим взглядам и мировоззрению? Почему, как я смог непосредственно убедиться на международной конференции в Нанкине, он — культовая педагогическая фигура именно в Китае? Кем был на самом деле писатель, сказочник и педагог, автор утопии под названием «Павлышская школа»? Гуманистом, контрабандно внедряющим общечеловеческие ценности в тоталитарную школу, или искренним советским патриотом? Скрытым христианином или правозащитным атеистом? Пролетарским интернационалистом или тайным умеренным националистом? Почвенником или прогрессистом?

Поразительная вещь: скрупулёзный мировоззренческий анализ его разнообразных текстов (включая записные книжки последних лет жизни), проделанный в книге, свидетельствует о том, что он был всем сразу.

Гуманист? Безусловно. Идея «школы без наказаний», установка на субъект воспитания: непосредственное влияние на душу ребёнка, разговор с ним от сердца к сердцу, как на исповеди, которая предполагает таинство общения и уникальные личные переживания. Тут уже не абстрактным гуманизмом веет, а либеральным христианством. Не случайно враги за глаза называли его попом. В то же время в своих статьях он ратует за внутреннюю, а не показную убеждённость в правде коммунизма.

Советский патриот, публикующий в «Литературной газете» статью о важности искреннего патриотизма и опасности «показушничества» в деле его воспитания? Статья опубликована в августе 1968 года, когда танки идут по Праге, в том самом номере, который открывается ритуальными воззваниями советских писателей и общественных деятелей в поддержку ввода войск в Чехословакию.

Но в то же время он принципиальный противник концепции двуязычия: «Два родных языка — это также нелепо, как если бы мы пытались представить, что одного ребёнка родили две матери. У ребёнка мать одна Родная. До смерти. До последнего вздоха». Свои сказки и притчи для детей В.А. Сухомлинский всегда писал на украинском языке. Поэтому сегодня есть повод представить его махровым «западенцем».

Одни считали его «деревенщиком», чья педагогика опирается на поэтику национальной, народной стихии, мощными корнями вырастает в жизнь и почву. Другие видели прогрессивного интеллигента (в своей школьной библиотеке следил за тем, чтобы там были все новинки и технические журналы). Как и почему эти абсолютно разные мировоззренческие векторы уживались в сознании этого неординарного человека? Ответ на этот трудный многоаспектный вопрос пытаются найти авторы книги. Думаю, что по судьбе и текстам В.А. Сухомлинского можно проследить эволюцию сознания советского интеллигента.

Политработник в годы Великой Отечественной войны. Из тех, кто не прятался за чужие спины, давая команду: «Коммунисты — вперёд!» Идеалист, получивший глоток свободы в период «оттепели». Но именно тогда у части интеллигенции обозначился поворот к национальным ценностям, разумеется, без нарушения официальных установок о «дружбе народов». Его союзно-республиканская двойственность очевидна, равно как у Ш.А. Амонашвили.

Творческий думающий человек менялся, не может не меняться, и было бы странно и несправедливо его за это упрекать, тем более обвинять в приспособленчестве. Искренние тексты — тому доказательство. Не зря авторы книги подчёркивают оксюморонный эффект его работ: сквозь казённые штампы и советскую риторику просвечивают подлинные педагогические ценности и смыслы.

Именно эта искренность на всех этапах и векторах развития превратила В.А. Сухомлинского — особенно посмертно — в фигуру консенсуса. Авторы книги справедливо отмечают, что он оказался «своим» для умеренных националистов, для атеистических гуманистов-универсалов, для поборников социальной автономизации школы и уменьшения идеологического диктата в педагогике. В оценке другой творческой личности столь разные люди не смогли бы проявить такое единодушие.

Думаю, что особое почитание В.А. Сухомлинского в Китае связано в первую очередь с этим по-своему уникальным явлением, поскольку китайский путь развития — эта попытка реализовать бухаринскую модель социализма на национальной почве, где коммунистическая идеология сосуществует с буддизмом, конфуцианством и даосизмом, а партийное руководство уживается с рыночной экономикой. Такой вот причудливый консенсус.

Попутно хочу высказать два принципиальных соображения. Попытка повторить этот мировоззренческий феномен обречена на провал. Во-первых, потому, что в Китае иная культурно-историческая почва. Там никогда не было тотального господства моноидеологии, за исключением кратких (по китайским меркам) умопомрачений: типа культурной революции или преследования конфуцианцев. Во все остальные периоды истории буддизм, даосизм и конфуцианство конкурировали и сосуществовали, воспринимаясь, как три рукава одной реки, в перспективе делаая консенсус органичной формой духовной жизни. У нас иной духовный и мировоззренческий дискурс: православие — коммунизм — православие. Потребность в моноидеологии заложена в наших ментальных эмоциях. (Так ли это на самом деле или это исторически наведённый морок — тема отдельного культурологического исследования, остающаяся открытой.)

Во-вторых, уникальный феномен Сухомлинского — явление советского духовного прошлого, возврата к которому нет и не будет. Сегодняшние попытки связать несвязуемое, голову овцы соединить с туловищем быка, создать некую идеологическую матрёшку, где в народных одеяниях красуются разные идеологические куклы: евразийские, сменовеховские, советские, и тем самым добиться консенсуса, который действительно необходим, обречены. Почему? Потому что это холодные интеллектуальные построения, рождающиеся в головах политологов, политтехнологов и имиджмейкеров. Такая мировоззренческая эклектика, сшитая на *живую* нитку, была возможна во времена Сухомлинского. Ключевое слово — живую. Одно дело искренние заблуждения, которым человек отдаётся со всей страстью веры, и тогда появляется харизма, без которой невозможно осуществлять духовное водительство детей и взрослых, и совсем другое — расчётливое манипулирование общественным сознанием. Увы, ни один имиджмейкер из хари не слепит харизму.

Возможен ли прорыв, когда образование — крайне зависимая сфера деятельности, опутанная тысячей нитей государственных сдержек и идеологических трендов? Безусловно, и книга в этом убеждает, раскрывая относительную автономию педагогических утопий, существовавших в самые, казалось бы, неподходящие для педагогического экспериментирования времена.

И наконец, последний, на мой взгляд, самый главный вывод: школа всегда существовала и будет постоянно находиться на перекрёстке открытых вопросов, не имеющих окончательного решения. Обширный материал о реформировании образования в других странах, представленный в книге, убеждает в том, что нигде в мире не найдено единственно правильное решение, устраивающее абсолютно всех игроков на образовательном поле: государство и педагогов, родителей и их детей. Вот почему интеллигентный талантливый подросток, страдавший от усреднённого подхода в российской школе, оказавшись в приличной американской, обеспечившей ему «бег по индивидуальному образовательному маршруту», испытывает ностальгию по классно-урочной системе, где все были вместе: дрались, мирились, дружили. Он испытал на себе все плюсы и минусы обеих образовательных систем. Идеал недостижим, но к нему надо стремиться, что вдохновляло и будет вдохновлять неисправимых идеалистов — творцов новых педагогических утопий. В этом источник моего сдержанного оптимизма. **НО**

Евгений Александрович Ямбург,

директор Центра образования № 109 г. Москвы,

академик РАО, доктор педагогических наук

e-mail: yamburgea@mail.ru