

# ОБРАТИМЫЕ И НЕОБРАТИМЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Бакушина Алла Николаевна,**

начальник отдела центра довузовских программ, проектов и организации приёма в бакалавриат и магистратуру Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербург

**Лебедев Олег Ермолаевич,**

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**Перминова Людмила Михайловна,**

профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного педагогического университета, доктор педагогических наук, Москва, [lit1030@yandex.ru](mailto:lit1030@yandex.ru)

**Заиченко Наталья Алексеевна,**

профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук, Санкт-Петербург

**Сергоманов Павел Аркадьевич,**

доцент Департамента образовательных программ Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук, Москва

**Макотрова Галина Васильевна,**

профессор Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор педагогических наук, г. Белгород

**Казакова Елена Ивановна,**

профессор кафедры непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, Санкт-Петербург

**Рубашкин Дмитрий Давидович,**

преподаватель Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат технологических наук, доцент, Санкт-Петербург

**Илюшин Леонид Сергеевич,**

профессор Санкт-Петербургского государственного университета, доктор педагогических наук, Санкт-Петербург

**Даутова Ольга Борисовна,**

профессор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, доктор педагогических наук, доцент, Санкт-Петербург

**Кучурин Владимир Владимирович,**

заместитель ректора по инновационной деятельности Ленинградского областного института развития образования, кандидат исторических наук, Санкт-Петербург

**Баронене Светлана Геннадьевна,**

доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук, Санкт-Петербург

**Рогозина Татьяна Валерьевна,**

директор Регионального института развития образования Ямало-Ненецкого автономного округа, кандидат педагогических наук, г. Салехард

**Жуковицкая Наталья Николаевна,**

доцент Ленинградского областного института развития образования, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербург

**Семёнов Алексей Львович,**

академик РАН, академик РАО, ведущий эксперт в области информатизации образования, лауреат премии ЮНЕСКО, Москва

**Фишбейн Дмитрий Ефимович,**

директор лицея Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук, Москва

В ОСНОВУ СТАТЬИ ЛЕГЛИ МАТЕРИАЛЫ НАУЧНОГО СЕМИНАРА «ОБРАТИМЫЕ И НЕОБРАТИМЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ», КОТОРЫЙ ПРОШЁЛ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ КАМПУСЕ НИУ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ» 12.03.2022. НА СЕМИНАРЕ ВЫСТУПИЛИ ЭКСПЕРТЫ ИЗ МОСКВЫ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГА, БЕЛГОРОДА, ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ, ЯМАЛО-НЕНЕЦКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА. ПОМИМО ОТВЕТОВ НА ОСНОВНОЙ ВОПРОС УЧАСТНИКИ СЕМИНАРА ВЫСКАЗАЛИ СВОИ ИДЕИ И СООБРАЖЕНИЯ ПО РЯДУ ДРУГИХ ТЕМ, СВЯЗАННЫХ С ДАЛЬНЕЙШЕЙ СУДЬБОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. ВО ВТОРОЙ ЧАСТИ БУДУТ ПРИВЕДЕНЫ ТЕЗИСЫ ЭТИХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ.

• изменения в системе образования • феномен обратимости/необратимости • персонализация образования • развитие образования • инклюзия

**Часть 1****Введение**

Дискуссия относительно обратимых и необратимых процессов в системе образования состоялась почти год назад. За это время произошли события, которые могли повлиять на процессы, происходящие в системе образования. Предметом обсуждения станут оценки и выводы участников семинара, которые изложены в публикуемых материалах и подтверждаются или не подтверждаются реакцией системы образования на процессы, происходящие вне системы образования.

**Бакушина А. Н.** (к.п.н., доцент, НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург). Идея анализа феномена обратимости/необратимости процессов в сфере образования принадлежит члену-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук О. Е. Лебедеву. Затем эта идея трансформировалась в план проведения научного семинара. Смысл обсуждения в научном профессиональном сообществе заключается в определении возможных задач по управлению процессами и в поиске ответа на вопрос: какие из них надо под-

держать, стимулировать, корректировать, блокировать, инициировать, учитывать?

В работе семинара участвуют: преподаватели НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург Заиченко Н. А., к.п.н., профессор; Баронене С. Г., к.п.н., доцент; Рубашкин Д. Д., к.техн.н., доцент; академик РАН и РАО, директор Института кибернетики и образовательной информатики им. А. И. Берга, Семёнов А. Л., д.п.н., профессор; профессор Московского центра развития образовательной среды Булин-Соколова Е. И., д.п.н.; преподаватели НИУ ВШЭ — Москва Сергоманов П. А., к.психол.н., доцент; Фишбейн Д. Е., к.п.н.; д.п.н., профессор Московского государственного областного университета Перминова Л. М., д.п.н.; профессор РГПУ им. А. И. Герцена Пискунова Е. В.; преподаватели Санкт-Петербургского государственного университета Казакова Е. И., д.п.н., профессор, член-корр. РАО; Илюшин Л. С., д.п.н., профессор; преподаватели Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования Шевелёв А. Н., д.п.н., профессор; Даутова О. Б., д.п.н., профессор; преподаватели Ленинградского областного института развития

образования Жуковицкая Н. Н., к.п.н., доцент; Кучурин В. В., к.ист.н., доцент; профессор НИУ Белгородского университета д.п.н. Макотрова Г. В.; директор Регионального института развития образования ЯНАО Рогозина Т. В., к.п.н.

**Лебедев О. Е.** Возможны разные взгляды на то, какие процессы происходят в системе образования и какой характер они носят. Предметом обсуждения, на мой взгляд, может стать несколько явлений в сфере общего образования, рамками которого мы договорились ограничить нашу дискуссию.

Первое явление можно определить как переход от всеобщего общего образования для всех к всеобщему образованию для каждого. Возникает проблема персонализации образования. Предметом дискуссии может быть само понимание персонализации образования и возможные риски, потому что отношение к самой идее персонализации различно, и возникает вопрос, какие социальные слои могут выгадать от этой ориентации в сфере образования.

Второе явление, которое стало предметом обсуждения во многих публикациях, это, естественно, проблема цифровизации образования. Мне показалось, что сам процесс цифровизации может быть предметом специального исследования. В этом процессе можно выделить разные этапы, можно попытаться оценить развитие этого процесса с точки зрения управления этим процессом.

Третье явление можно определить как расширение круга людей, влияющих на трансформационные процессы в системе образования. У Маркса есть одно высказывание, которое звучит примерно так: люди являются не только участниками, но и авторами своей собственной драмы. Процессы в образовании, пожалуй, дают основания для вывода о том, что число авторов своей собственной драмы увеличивается. Каждый пишет свою собственную драму в системе образования, и одновременно, мне кажется, можно говорить о таком явлении в сфере образования, как усреднение лидерства, исчезновение общепризнанных лидеров изменений, увеличение числа заявок на различные инновации, оценки, изменения и так далее. Это сказывается

на проблемах управления образовательным процессом. Если вернуться к совсем давним теориям управления, к принципам Анри Файоля, то можно говорить, что с усложнением самой системы образования, с изменением состава участников образовательного процесса скалярная цепь становится всё более ненадёжной. И то, что замышляется на одном уровне, когда доходит до уровня учителей, учащихся, превращается в нечто другое.

И, наконец, ещё одно обстоятельство, которое, мне кажется, мы можем отметить, начиная работу нашего семинара. Время проведения нашего семинара можно рассматривать и как неподходящее, в силу тех событий, которые происходят у нас, и как вполне подходящее, потому что игнорировать эти события мы не можем, потому что последствия событий будут иметь долгосрочный характер. Одно из следствий происходящих событий — это раскол общества. Но общее образование является общим, потому что оно должно объединять людей. И что может измениться в системе образования и на какие процессы надо воздействовать для того, чтобы сохранялась функция интегрирования системы общего образования в условиях внесистемных процессов, — это, конечно, предмет для обсуждения.

В предисловии к книге Торстена Хюсена «Образование в 2000 году», изданной у нас в 1977 г., В. Н. Столетов, тогдашний президент Академии педагогических наук, объяснял, почему такой интерес вызывает перспектива развития образования. Таким образом, «школа одной из первых, а вернее, первой ощущает утрату будущего. Школа, лишённая будущего, теряет смысл». То, что писал Столетов, естественно, относилось к буржуазному обществу. Ну, и предвидеть, что будет с нашим собственным обществом через 25 лет, вряд ли Столетов тогда мог. А проблема, пожалуй, выявлена достаточно универсальная. Если исчезает точное представление о будущем, школа оказывается в состоянии кризиса, потому что не очень понятно, к какому будущему надо готовить. В связи с этим перед системой образования и в теории, и на практике, видимо, будет постоянно возникать вопрос: кого школа воспитывает и кого школа должна воспитывать

в условиях меняющегося общества, в котором трудно предвидеть сам ход событий? Что остаётся тогда стабильным, постоянным для самой школы? Система образования зависима от изменений, которые происходят в обществе, но она обладает определённой автономностью. И школьная система образования не только выполняет социальный заказ, она влияет на этот заказ, влияет на развитие общества, и поэтому, обсуждая перспективное направление развития системы образования, важно исходить из того, какую роль система образования могла бы сыграть в тех трансформационных процессах, которые происходят в обществе.

Для собственного анализа процессов, происходящих в системе образования, я выбрал такое качество образовательного процесса, как его управляемость. Управляемость процесса может меняться. Скалярная цепь, о которой я перед этим говорил, может выглядеть очень по-разному на разных этапах развития образования. Проблема управления, управляемости связана с тем, что в системе образования происходят и организованные процессы, на которые мы как-то можем воздействовать, и спонтанные процессы, на которые напрямую мы воздействовать никак не можем. И с этой точки зрения система образования может быть рассмотрена как совокупность трансформационных процессов, взаимосвязь которых и определяет меру управляемости системы, соответственно, её потенциал. С моей точки зрения противоречие в управлении системой образования в итоге сводится к поиску соотношения двух полюсов — регламентации и свободы. «Точкой возврата» может являться такая мера свободы и регламентации, которая рассматривается в обществе и в профессиональном сообществе как допустимая или недопустимая.

В 1988 году на Всесоюзном съезде работников образования были представлены две позиции: система образования должна быть ориентирована, прежде всего, на требования государства; эта система должна быть в первую очередь ориентирована на развитие личности. В первом случае предлагался акцент на регламентации деятельности участников образовательного процесса; во втором случае — на свободу выбора об-

разовательных программ. В 2001 г. на первом Государственном совете при новом президенте акцент был сделан на возвращение государства в систему образования, поскольку реализовать программу модернизации образования без достаточной поддержки государства не удалось. События показали, что возвращение государства в сферу образования оказалось чрезмерным, потому что государство стало слишком много регламентировать. И в 2020 г. новая точка возврата появляется: это изменения в Законе об образовании. Все изменения касаются проблем воспитания. Возникает развилка: мы ориентируемся на конъюнктурные требования государства или мы идём, ориентируясь на проблемы личности, на проблемы самоопределения личности, которые всё равно придётся решать в условиях меняющегося общества.

Советская система означала отказ от дореволюционной системы. Постсоветская система строилась в 90-е годы на отрицании советской системы. В XXI в. снова возникает вопрос: от чего отказываемся, а что всё-таки надо сохранять? Что можно считать, на мой взгляд, процессом необратимым в развитии системы образования? Я думаю, что необратимым можно считать необходимость учитывать позиции всех групп участников образовательного процесса. Это — заявка на то, чтобы с ними считались, когда в образовании происходят или не происходят какие-то изменения, хотя сами запросы могут быть очень разные. Но в любом случае будет запрос на то, чтобы это мнение как-то учитывалось. Критерием оценки происходящих изменений со стороны всех групп участников образовательного процесса может стать связь изменений с временными ресурсами и детей, и родителей, и учителей. Временные ресурсы — невосполняемые ресурсы. И если возникнет ощущение того, что уж слишком покушаетесь на моё время, которое я хотел бы использовать совсем для других целей, может возникнуть ситуация чрезмерной меры либо регламентации для кого-то, либо свободы.

Экспертное сообщество могло бы сыграть важную роль в инициировании дискуссий по проблемам образования. Пусть это будут разные точки зрения, пусть это будут разные позиции, но любая дискуссия даёт

представление о ситуации выбора. Что происходит, на мой взгляд, в педагогической науке? Новое исследование строится по принципу дополнения к тому, что уже известно: детализация того, что уже известно, и в меньшей мере как отрицание чего-либо. Оно не становится материалом для дискуссии. Если бы экспертное сообщество могло инициировать дискуссию, которая в условиях социальных сетей всё равно будет приобретать достаточно широкий характер, тогда яснее будет проблема выбора, которую предстоит решать.

**Перминова Л. М.** Выступление Олега Ермолаевича Лебедева о трансформационных процессах в отечественном образовании, в динамике которых он определил возможные «точки возврата» позитивного содержания, а в управлении образованием — ценности свободы в противовес авторитаризму, побуждает актуализировать контент социальной философии и через призму фаз и стадий развития общества либо доказать это, либо опровергнуть. Неравномерный характер развития общества и его институтов через смену фаз устойчивости/стабильности и изменчивости/транзитивности определяется признаками: системность, сложность, неоднородность, динамичность, отличающимися друг от друга способами связи элементов, особенностями функционирования и развития, мерой системности и динамики.

Глобализация, интеграция и модернизационные инверсии, характерные для транзитивной фазы развития общества, стимулировали трансформационные процессы, которые, в свою очередь, оказали существенное влияние на развитие образования и управление образовательными структурами. Традицией стала половинчатость и незавершённость образовательных реформ. Особенно заметным становится это явление с середины 60-х годов прошлого века — начала стагнации с последующим кризисом; не получили развития в попытках интенсифицировать образование ни дидактическая система Л. В. Занкова, ни система обобщающего обучения (В. В. Давыдов), ни технология поэтапного формирования умственных действий (Д. Б. Эльконин), ни усовершенствованные учебные программы по русскому языку и математике, ни, наконец, реформа 1984 г., направленная

на преодоление «болевых точек» гуманитарного содержания. Явственно обозначилась комплексная проблема необратимости в школьном образовании.

Если под необратимостью (процесса, результата) понимать невозможность/отрицание возврата системы (субъекта; природы; культуры; образования) в такое состояние, когда возможно продолжение развития за счёт возобновления действия ресурса, то следует иметь в виду комплекс условий. При этом необратимость/обратимость обусловлены жизненно важными признаками: целостность, структурность, наличие «точек роста»/активаторов, функциональности/применимость. В процессах необратимости имеют место как объективный, так и субъективный факторы. Объективный фактор детерминирован: целями управления развитием образования («игра на понижение», «упрощение и опрощение»); несовершенством учебных программ и учебников; нарушением связей образовательной преемственности (между уровнями системы школьного образования; между общим средним и профессиональным образованием); между теорией и практикой обучения.

Субъективный фактор, безусловно, связан с объективным фактором, влияющим на мотивацию и развитие обучающихся, их ценностное отношение к учению и самооценку, но может иметь и самостоятельный характер, как то: недостаточность профессиональной подготовки школьных учителей в вузах, низкий уровень обучения в системе повышения квалификации, который зачастую обусловлен методологической узостью образовательных программ, концентрацией внимания на методиках преподавания в ущерб дидактической подготовке как важнейшей составной части методологической подготовки учителя. Закономерным следствием этих дефицитов являются дидактические затруднения учителей, о которых писал Ю. К. Бабанский. Различные виды учительских затруднений влияют на самооценку учащихся и, как следствие, приводят к угасанию интереса к учению, стимулируя интеллектуальную пассивность.

Предпосылки необратимости в обучении незаметно закладываются в начальной школе, усиливаются в 5–6-х классах, ста-

новясь явно заметными в 7–9-х классах, приобретая угрожающий характер в старшей школе. В гуманитарных процессах необратимость есть смысл связывать с условиями и средствами достижения цели. Исчерпанность средств по отношению к цели (но не обязательно с достижением планируемого результата) может стать фактором необратимости.

Контекст необратимости: некоторое качество достигает своей противоположности, следовательно, есть «порог качества», за пределами которого отсутствуют необходимые ресурсы для его активного «существования» и использования. В диалектическом развитии качества должна быть «точка невозврата» (то есть нет ресурса для возврата качества как предпосылки возобновления его действия: утрачено необходимое содержание или способ деятельности, или ценность — например, язык: «Многое может создать народ, но язык — никогда. Умер язык в устах народа — умер и народ. Язык жив, пока он жив в устах народа» (К. Д. Ушинский). Действует фактор нарушенных или разрушенных связей — ассоциативных, содержательно-логических, системных и даже ризомных (когда из хаоса может возникнуть новая структура, основанная на разнородных связях). Базовая роль системной структуры знаний в содержании образования и в сознании ученика — условие целостности системы.

В обучении фактором необратимости в значительной степени является нарушение принципа общности общего — важнейшего принципа и условия преемственности, когда в первую очередь разрушаются связи, лежащие в основе систематичности знаний и их системности. Ресурс развития равен нулю. Например, школьные знания, фрагментарно оставшиеся в памяти, но способ их применения утрачен, забыт безвозвратно. В памяти сохраняются знания, усвоение которых опиралось на целостность психолого-педагогического цикла, но на его закономерностях не останавливают внимание ни педагоги вуза, ни школьные учителя. Поэтому проблема необратимости — это проблема рисков в образовании. В пространстве — времени «точка невозврата» — это линия монотонности, повторяемости алгоритма, когда навык не имеет ресурса для развития умения: алгоритм функционирует

на уровне актуального развития ученика и не содержит ресурса, место которому в зоне ближайшего развития, например ситуация внутрипредметного или межпредметного переноса знаний и способов деятельности (операций и действий, образующих навык). Происходит угасание цели как системообразующего фактора, мотива как смыслообразующего элемента ценности.

Грядущее время, с 90-х до начала 2000-х годов, — это наступление фазы транзитивности, стадии генезиса, то есть в недрах кризисной ситуации зрело то, что могло дать стимул новому этапу развития российской системы образования, с гимназиями и лицеями — образовательными учреждениями «возвратной модернизации». За эти 10 лет российская система образования преодолела стадии плюрализации и дивергенции, и 2001 г. закономерно ориентировал на рационализацию образования с помощью внедрения ещё одной инновации — «Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования», о котором нередко говорят «ФГОС первого поколения» (ср.: ФГОС 3.0). Однако дидактическая бессистемность нормативных материалов — ФГОС первого поколения (2004) и последующее поколение ФГОС (2010), содержали в себе противоречие между педагогическим (ключевые компетенции, компетентности, общеучебные умения и навыки) и психологическим (УУД), на которое не обратили внимания управленцы высшего звена, приняв установку «стандарты есть — их надо выполнять», лишила школу возможности реализовать потенциал точки возврата к фундаментальному образованию в первое десятилетие XXI в.

**Заиченко Н. А.** Я буду говорить об инклюзии в контексте устойчивого неравенства. Ориентируясь на тему семинара, считаю, что явление инклюзии стало необратимым процессом развития образования. Однако, если образовательная инклюзия в прогрессивном понимании этого явления ставит своей целью обеспечение возможности равного доступа к образованию, в моём представлении на сегодняшний день российская система образования не приспособлена к развороту на инклюзию. Именно поэтому, как мне кажется, стоит поговорить об образовательной инклюзии

в отечественном исполнении как источнике устойчивого неравенства. И почему это так? Если мы будем говорить об образовании как об опекаемом благе, то мы попадаем в пространство дихотомии. С одной стороны, опекаемое благо транслируется как благо, предназначенное для индивидуального потребления, но, с другой стороны, у этого индивидуального потребляемого блага есть продолженный эффект, который связан с социальной полезностью, то есть образование создаёт положительный внешний эффект для общества и государства. Если образование имеет инклюзивную настройку, то это обеспечивает и персонализацию, и индивидуализацию процесса обучения.

В нашей картине, с одной стороны, человек общества, с другой стороны, человек государства. Мы можем рассматривать семью в связке человека от общества. Что тогда происходит с явлением инклюзивного образования? Я сейчас имею в виду концепцию не узкого формата инклюзии, не ту концепцию, которую используют, как правило, в своей риторике наши педагоги и воспитатели, когда они говорят об инклюзии как о медицинско-показанном формате образования. Я имею в виду инклюзию в широком понимании этого явления. Это формат, когда одновременно и вместе воспитываются и обучаются дети с разными потребностями в обучении и разными способностями: дети нормы и дети с произвольными нарушениями, инофоны и мигранты, дети из семей с низким индексом социального благополучия и талантливые, потому что все они отдельные персоны и требуют персонализированного подхода. Смысл самой инклюзии — адаптация образовательной среды, а не ребёнка под среду, то есть не ребёнок адаптируется к среде школы, а школа создаёт среду, обеспечивающую учёт образовательных потребностей детей.

И это справедливо, но дорого. И тут бесконечно вечное противоречие: мораль общества и интересы государства; апелляция общества к справедливости и интересы государства, связанные с эффективностью. Школа является агентом государства, и она, как достойный и верный агент, тоже апеллирует к эффективности, например к эффективности по качеству результатов обученности. Семья как институт общества

апеллирует к справедливости, и поэтому тема инклюзивной образовательной среды и тема эффективности, равно как тема общества и государства, это вечная дилемма между равными возможностями и эффективным распределением этих возможностей на благо государства, и это всегда будет приводить к тому, что мы называем устойчивым неравенством.

Общество стремится к равенству и справедливости, но у государства совсем иные цели. Государство как институт с монопольным правом на насилие предлагает рассматривать систему образования и образовательную услугу как некое мериторное благо. Смысл этого понятия состоит в том, что мы с вами как частные лица не формируем достаточного спроса на образование, с точки зрения государства, и нас необходимо стимулировать к увеличению этого спроса. Базовой целью образовательной политики, то есть государства, в нашей Новейшей истории является достижение уровня качества образования, достаточного для того, чтобы страна вошла в десятку продвинутых образовательных систем мира. Государство формирует запрос на качество образования. Как может школа как агент государства совершить этот подвиг? Например, перейти с третьего десятка в международных гонках PISA за качество в первую десятку. Если это нужно сделать быстро и удовлетворить этим самым запрос государства, инклюзивная среда с большим разнообразием детей с разными способностями будет для педагогов запретительно высока по издержкам, связанным с подготовкой школьников к PISA. Хотя в долгосрочном периоде общество только выиграло бы от инклюзивно обустроенного образовательного пространства.

Если сосредоточиться на проблеме неравенства, то можно было бы выделить, как это делают социологи, два типа неравенства: справедливое неравенство и несправедливое неравенство. Несправедливое неравенство — это неравенство возможностей, то есть то, на что человек не может повлиять. Стартовые возможности детей разные — семья с определённым индексом социального благополучия, раса, религия, культура, физиология и пр. Инклюзивная среда призвана нивелировать эти неравные стартовые возможности. Когда мы

спрашиваем учителей или воспитателей детских садов, видят ли они эту инаковость детей в одной группе или в одном классе, они отвечают: да, мы видим эту самую разность. Что вы делаете для того, чтобы эту разность либо поддержать, либо нивелировать? Да в общем-то ничего не делаем, мы работаем, как всегда, просто ожидания на успешность от каждого — разные.

Я вспоминаю наше исследование 2008 г. о качестве дошкольного образования в Санкт-Петербурге. Родителям был предложен вопрос о том, какой из 12 показателей качества услуг дошкольного образования являлся бы для них наиболее важным, если бы была возможность выбора детского сада (или группы). На первое место вышел показатель, который был связан с примерно равными социальными характеристиками детей.

Мы повторили этот вопрос в 2018 г. в исследовании по малым и большим городам, с участием более 1000 респондентов-родителей. Этот показатель по-прежнему в тройке самых важных характеристик выбираемого родителями детского коллектива для своего ребёнка. Прошло 10 лет, на вопрос отвечало другое поколение родителей, а ценностный ряд неинклюзивно настроенного общества не изменился: родители предпочитают водить детей в социально однородные группы. Решение задачи инклюзивного образования, похоже, схлопывается на проблеме, которая связана с поддержанием обществом устойчивого неравенства.

Итак, с одной стороны, культура, которая формируется внутри семьи, не даёт нам возможности выйти в инклюзивное общество, инклюзивное образование, а с другой стороны, школа как агент государства поддерживает существующее неравенство.

И в этом контексте ещё одна история, которую стоит прочертить. Это тема учебного плана в известной теории новых дирекционистов, которые доказывают, что источником неравенства в школе являются учебные планы. Учебный план не нейтральный инструмент, это трансляция государственной политики, и пока школа обязана использовать этот инструмент, проблема несправедливого неравенства не может быть решена. На старте попадая в школу-гимназию, шко-

лу с углублённым изучением какого-либо предмета или в простую общеобразовательную школу, мы обеспечиваем неравенство социальной мобильности. Мы формируем пространство не инклюзии, а сегрегации. Это неравенство возможностей в дальнейшем будет только закрепляться и поддерживаться эффектом сверстников.

По исследованиям, проводимым ОЭСР, индекс сегрегации российской школы на период 2015 г. равен 0,33, а если индекс больше 0,3, уровень сегрегации считается высоким. Логично было бы предположить, что школа должна исполнить компенсаторную функцию «несправедливого неравенства», но школа предпочитает исполнять функционал эффективного агента государства. И пока государство будет не заинтересовано в развитии инклюзивного образования, со всеми вытекающими отсюда обязательствами по финансированию разнообразных персонафицированных учебных планов, школа не возьмёт на себя эту ответственность.

Сегодня государству выгоднее поддерживать сегрегацию школ. Школа может усиливать неравенство, увеличивая социальный капитал отдельных учеников и групп. Индикатором справедливой и качественной системы образования могут быть только равные шансы на высокие академические достижения для учеников из разных социальных контекстов. Но у справедливости так много аспектов. И возможно ли устойчивое равенство вместо устойчивого неравенства? В моём представлении на сегодня — устойчивое неравенство непобедимо, и оно заглушает инклюзивную культуру школы, не даёт и не обеспечивает возможности для инклюзии.

**Сергоманов П. А.** С моей точки зрения сегодня нам нужно говорить о результативном обучении. Нет результата — нет обучения. В каком смысле я понимаю результат обучения в школе? Я его понимаю в смысле достижения академического прогресса ученика. Иными словами, у ученика должен быть прирост знаний, навыков или иных, определяемых нами единиц результативности.

Должна быть некоторая дельта между «вчера» и «сегодня». Если её нет — нет работы



школы. Но при этом в погоне за результатом необходимо понимать и его возможную цену для ученика и для нас. Не может академический прогресс достигаться за счёт здоровья и благополучия. Это недопустимо и довольно очевидно. Поэтому важнейшим при таком разговоре, при таком целеполагании является вопрос благополучия учащегося (и учителя, конечно, но сегодня не об этом). Таким образом, нормальное соотношение академического прогресса и благополучия — мой теоретический ответ на вопрос о цели и смысле работы школы. Конечно, он неполный, но, на мой взгляд, весьма практичный.

С точки зрения обустройства школы, базового принципа её работы мы переживаем большой переход от обучения для всех к обучению для каждого. От класса как адресата работы школы к каждому учащемуся как адресату её работы. Мне кажется, что результативное персонализированное образование — наиболее жизнеспособная версия перспектив школы, её институционального и технологического устройства в горизонте 20–30 лет.

Олег Ермолаевич, своими вопросами Вам удалось погрузить меня в размышления об обратимости или необратимости! Как оказалось, это и мои вопросы. Вопрос об обратимости или необратимости каких-то версий учебного процесса и его обустройства связан, как мне кажется, с идеей перехода от управления результатом к управлению эффектом. Иными словами, мы должны понять, что результат проекта преодолевается внутри эффекта. Мы должны обеспечить переход управления с результата на эффект таким образом, чтобы поддерживать этот эффект в новой версии учебного процесса.

Такой переход может происходить или как утрата, или как передача управления с результата на эффект. Замечу, что утрата управления эффектом как тип перехода ведёт к неуправляемости проекта и в конечном итоге к его гибели. Передача управления на эффект как тип перехода ведёт к управляемости таких изменений и к обратимости. Иными словами, прогресс учебного процесса основан на эффекте учебных результатов. В этом смысле я бы определил нормальным такой переход,

в котором реализована передача управления: от управления результатом на управление эффектом.

Эффект есть не обязательное, но возможное. В нормальном случае предвидимое следствие результата. Хорошо, если мы предвидим эффект и «встречаем» его. Но, конечно, мы часто ошибаемся. Принципиально нормальным здесь является внимание к тому, что эффект будет или возможен. Если в сфере управленческого внимания, в пространстве управления есть «место» эффекту — переход управления строится как его передача. Если нет — он (переход) будет происходить как утрата управления. И вот это необратимо. Таким образом, переход как передача или утрата управления эффектом и есть граница обратимости или необратимости. Утрата управления эффектом — это драма необратимости: «уже всё», «уже поздно», «мы с этим ничего не можем сделать».

В жизни мы часто можем наблюдать, что когда только подходим к утрате, но она ещё не свершилась, мы можем «поймать» тот момент времени, когда «ещё не поздно», и также точно можем понять, когда «уже слишком поздно». Это и есть драма. Олег Ермолаевич говорил сегодня: мы авторы своих драм. Да. Когда «уже слишком поздно» — начинается драма или даже трагедия. Психологи могут сказать, что это феномен переживания горя, необратимой утраты.

Необратимость в этом смысле уже нужно интерпретировать как процесс переживания (по Ф. Е. Василюку), как особую, но уже совсем другую «работу» человека. При утрате управления нам нужно осознать, что перед нами уже совершенно другой объект, сущность, процесс. Перед нами неузнанный, непредвиденный эффект нашего действия, а не его результат. Перед нами уже самодвижение результата, его инобытие, которое мы не увидели. Так бы я ответил на вопрос о том, где есть граница между обратимостью и необратимостью.

В рамке ответа об обратимости или необратимости процессов в обучении я вернусь к новому целеполаганию школы. Академический прогресс ученика и его благополучие

как результат будет производить эффекты, о которых мы пока не знаем. Но если мы понимаем это, то должны направить свои усилия на построение управления возможными эффектами, должны стать внимательны к непредсказуемости учеников. Тогда персонализация образования не станет утратой классно-урочной системы и принципов, она станет логичным продолжением новых структур учебного процесса. Мы не будем по ней горевать, потому что будем проектировать систему и принципы, в которых увидим эффекты академического прогресса учеников и адекватные им институты и технологии.

Вторая часть моего выступления посвящена исследованию влияния (эффекта) инноваций в системе образования. Речь идёт об анализе инновационных образовательных проектов, профинансированных в четырёх регионах России с 2014 по 2017 г. Всего проанализировано 180 образовательных проектов. Суммы финансирования составили от 100 тыс. до 30 млн рублей. Более 90 % профинансированных проектов — однолетние, остальные двух- или трёхлетние. 95 % — проекты в сфере общего образования. Мы пробовали понять, как эти проекты повлияли на систему образования, каковы были их системные эффекты. И пришли к двум интересным выводам в свете вопросов управления эффектами.

Первый. Конкурсные комиссии (то есть заказчики на результаты и эффекты проектов) только в 5 % случаев были внешними по отношению к формальной системе образования — это были благотворительные фонды или некоммерческие организации вне системы образования. Только 1,5 % проектов были рассчитаны на появление эффектов, на системное влияние. Только 9 % проектов были направлены на поиск возможного системного влияния, на поиск эффектов. Остальные заказчики (95 %) и проекты (98,5 %) оставались внутри периметра системы образования и не рассматривали эффекты (влияние) проектов на систему. Иными словами, они не рассматривали хоть какую-то логику изменений системы образования, происходящую благодаря проектам, их результатам и их преодолению в эффектах. Это означает, что в основном управление проектами через конкурсы игнорирует потенциал влияния инноваций

на систему образования и нечувствительно к эффектам, не включает их в пространство управления. Это, в свою очередь, означает, что инновационные проекты не являются инновациями, поскольку не обеспечивают переход управления на эффекты, не подхватывают системные изменения.

Второй. Заказ на инновации должен содержать в себе этот переход, понимание того, какие эффекты могут реализоваться за счёт проекта, и как с ними быть. Игнорирование перехода управления от результатов на эффекты означает отказ от изменений и рассмотрение инновации вне контекста их влияния на систему.

**Макотрова Г. В.** Уважаемые коллеги, продолжая тему о волнах цифровизации, которую обозначил Алексей Львович Семёнов, я буду говорить о том, что волнует на сегодняшний день учёных-дидактов при использовании школьниками цифровых средств обучения.

Что же нас тут больше всего волнует? В полученных нами тезисах научного семинара Людмила Михайловна Перминова указывает на то, что дидактическая культура учителя определяет его поведение, в том числе условия использования цифровой среды, цифровых инструментов. Рассуждая в этом ключе, мы видим, что чаще всего педагоги склоняются не столько к размышлению о том, зачем они используют то или иное цифровое средство, сколько к изучению возможностей самих этих цифровых средств. И это, конечно, не может не беспокоить. Беспокойство вызывает и то, что в работе учителя продолжает доминировать использование цифровых средств не в зоне ближайшего развития школьника, а в зоне актуального развития. Это подтверждают и позиции участников нашего научного семинара. Поэтому поддержку вопрос, который озвучил сегодня Олег Ермолаевич Лебедев: что нужно делать, чтобы цифровые инструменты позволяли нам повышать результативность педагогической работы?

В настоящее время ряд исследований показывает снижение культуры чтения у старших подростков при выполнении специальных заданий по поиску информации, снижение концентрации внимания на проблеме,

невысокий уровень критичности к изучаемой информации, а также умений управлять временем. Мы видим также, что происходит увлечение педагогами использованием цифровых инструментов там, где можно без них обойтись. Это также вызывает тревогу. Так, избыточное использование школьниками возможностей компьютерной графики при интерпретации текста ведёт к рискам развития у них воображения, фантазии, творчества. Почему это происходит? С чем связана эта проблема? Конечно, здесь нужно смотреть на методологию, на которую мы опираемся при использовании цифровых средств обучения. Если в обучении реализуется традиционный подход, то считается, что движение школьника к новому в познании обусловлено стимулами, так как среда конструирует мозг. И тогда школьник движется от незнания к знанию («не знал, теперь знаю»). Традиционный подход выражается и в тенденции обращения наших управленцев только к результату обучения и недооценке или полном игнорировании динамики («дельты») в личностных ресурсах школьников. При использовании цифровых инструментов в обучении традиционный подход также ещё широко сохраняется. Как раз это и приводит к тому, что часто учителя при использовании цифровых средств забывают о том, насколько действительно то или иное цифровое средство работает на это приращение. Это важно знать и разработчикам цифровых платформ. Качество их создания в настоящее время достаточно разное.

Если мы обратимся к результатам современных научных работ в области системной психофизиологии, то увидим, что детерминантой поведения человека является не прошлое событие (это в традиционной системе обучения), а будущее — результат. То есть получается, что в обучении мы, педагоги, ведём школьника от целого к целому: от вопроса, который возникает у школьника на границе «знаю — не знаю», к поиску ответов на этот вопрос, а затем к новому вопросу, то есть заканчиваем учебную ситуацию новым незнанием. Так происходит бесконечный процесс углубления, расширения новых знаний. Только такой подход к обучению может обеспечить успешное выполнение поисковых заданий. Такие задания уже появились в междуна-

родных тестах для школьников PISA. Использование в них поисковых заданий свидетельствует о том, что их успешное выполнение не может быть обеспечено, условно говоря, «дрессировкой», натаскиванием школьников на определённый результат. Их выполнение требует реализации накопленного в обучении с использованием цифровых средств исследовательского потенциала школьников. Поэтому существует необходимость обращения к ведущим дидактическим идеям (целостности, культуротворчества, системогенеза), которые отражают содержательную, процессуальную и деятельностную составляющие процесса обучения. Эти идеи призваны в деятельности педагога обеспечить единство процессуальности содержания движения школьника в познании от культуроприсвоения к культуротворчеству и педагогическому сопровождению творческого саморазвития школьника. Как соединить эти процессы при использовании цифровых средств — в этом состоит задача педагога.

Что мы видим среди проблем в использовании цифровых средств при организации познавательной деятельности школьников? Мы отмечаем следующее: доминирование использования цифровых средств в репродуктивной деятельности школьников, недооценку возможностей использования цифровых средств для обеспечения взаимосвязи очной и внеурочной деятельности в поисковой деятельности школьников, низкий уровень обеспечения с помощью цифровых средств интегративности содержания, получения школьниками междисциплинарного знания.

Следует особо отметить значимость развития и оценки исследовательского потенциала личности. Известно, что исследовательская (поисковая) деятельность — это фундаментальная функция любого живого организма. В исследовательском потенциале школьника мы особо (я очень обобщённо здесь говорю), наряду с опытом познавательной деятельности в обучении выделяем такие параметры, как единство направленности на познание самого себя, других людей, мира, чувственно наглядные образы, которые окружают человека, знания, полученные не только в рамках того, что задаётся сегодня здесь и сейчас на уроке, опыт жизнедеятельности.

Для развития исследовательского потенциала школьников возникает закономерный вопрос: при использовании «цифры» как мы должны идти: от деятельности к ребёнку, от среды к ребёнку или, наоборот, от ребёнка к деятельности, среде для того, чтобы был реализован его исследовательский потенциал? Этот практический вопрос ведёт к ведущему методологическому принципу, который набирает свою силу, проявляется как тенденция — принципу антропологизма. Человек, согласно этому принципу, рассматривается как биопсихосоциокультурное существо. Согласно этому принципу, необходим сдвиг внимания педагогов от человека способного (деятельностной трактовки человек) к человеку возможному (гуманитарной трактовке человека). Гуманитарная трактовка человека выполняет здесь роль линзы, очков, которые обеспечивают разработку новых путей использования цифровых ресурсов и технологий, появление личностных смыслов у школьников при освоении ими содержания обучения. Она же обеспечивает организацию учителем предъявления учебных заданий согласно последовательности этапов культуротворчества (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества).

О существовании этих этапов свидетельствует тот факт, что максимальное проявление творческих качеств, появление новых необычных идей в познании возможно после освоения, использования, интерпретирования нового. Вот и в науке мы видим доминирование у учёных разной меры культуротворчества, разных познавательных стратегий. Например, мы видим учёных-интерпретаторов и учёных-творцов, которые открывают целые новые магистрали научных поисков. Нами показано: каждый этап культуротворчества в последовательности учебных ситуаций обеспечивает максимальную реализацию определённых составляющих (рёбер) исследовательского потенциала личности школьников. Это необходимо использовать при организации встраивания цифровых средств в организуемый процесс обучения. Следует также отметить, что цифровые средства обеспечивают колоссальные возможности для сопровождения учителем самопроцессов школьников: самопознания, самоопределения, самоорга-

низации, самообразования, саморегулирования, самоконтроля, самореализации. Кстати сказать, в настоящее время психологи называют саморегуляцию человека вторым IQ человека. Думаю, что без использования цифровых средств обучения невозможно в принципе в полной мере реализовать педагогическое сопровождение выделенных самопроцессов школьников.

Таким образом, использование цифровых ресурсов и технологий должно быть подчинено тесной связке таких диад, как «информационно-образовательная среда — развитие исследовательского потенциала школьников», «исследовательская деятельность — развитие исследовательского потенциала школьников», «творческое саморазвитие личности — развитие исследовательского потенциала школьников». Именно эта связь отражает процесс обучения, наличие в нём дидактического треугольника, который, по словам Л. М. Перминовой, представляет собой единство содержания, деятельности учителя, деятельности ученика.

**Казаква Е. И.** У меня есть несколько замечаний, которые похожи на высказывание «в стиле клипового мышления». Мне кажется, что субъектный треугольник, о котором шла речь, правильнее рассматривать как четырёхугольник, допустив туда административную. Я твёрдо полагаю, что если мы будем так рассматривать ситуацию, то школа чревата стагнациями, потому что ни у кого из этого четырёхугольника, если не брать детей, нет потребности в какой-либо инновации. Родители сегодня имеют мощный запрос на стабильность в неопределённом мире, в нашем неустойчивом мире именно родители становятся активными агентами, транслирующими запрос на консерватизм, на старое решение, им не нужно понимать, как учится их ученик, им нужны очень простые модели, и массовый родительский запрос сегодня выглядит именно так. Учитель, перегруженный инновациями, уже не может даже слышать этого слова. Административный аппарат чаще всего делает ставку на формализованные инновации. Надо вводить пятый элемент, которым на данный момент может выступать только производственная часть общества, то есть те, кто создаёт сегодня производство благ. Благо — это единственная

сфера, которая сегодня может быть носителем идей какого-то развития.

Второй тезис тоже связывает производственный сектор и образование. Я точно понимаю, что в ближайшие 3–5 лет в стране будет разыгрываться мобилизационный сценарий, который сегодня часто сводится «к назад в ПТУ, нам нужны рабочие кадры, нам нужен спокойный, умеющий работать работающий человек». И в этом плане мы точно получим разные школы. Оберегающую начальную школу, консервативную подростковую школу и как гипотеза — некоторую, более свободную, которая и будет обеспечивать будущую инновационную динамику — старшую школу. Вот этот мобилизационный сценарий может оказаться необратимым процессом, если ему что-то не противопоставить. Почему он может оказаться необратимым? Потому что технологический процесс идёт очень быстро, и стагнация на 3–5 лет может привести к тому, что, опомнившись в будущем, мы просто никого не догоним. У нас был шанс догнать и перегнать мир с нанотехнологиями, и мы многое успели сделать, но свернули и теперь любимся пылью удаляющегося поезда. В общем, нам догонять сложно, нам нужно идти каким-то окружным путём. И искать его нужно в сфере образования, в том числе в условиях мобилизационных сценариев.

И третье. Когда мы задаём вопрос — что для чего: школа для цифры, или цифра для школы, или педагогика для цифровой школы, можно увидеть ещё один необратимый процесс, который вселяет в меня оптимизм, как ни странно. Дело в том, что цифровизация образования без субъектной позиции ученика не имеет никакого смысла и пользы, она имитирует деятельность, поэтому будет отторгаться. Цифра начинает работать только тогда, когда ученик находится в субъектной позиции, и цифра же заразила общество этой субъектностью. И это та «зараза», похоже, теперь уже необратимо будет работать, так что процесс «персонализации» необратим. □