

ISSN 2500-0608



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

## КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Без лозунгов, призывов  
и наставлений,

но с ответами на вопросы:

*Что надо делать?*

*Почему это надо делать?*

*Как это можно сделать?*

Современная аналитика образования

№ 2 (32)

2020



**КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ  
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Без лозунгов, призывов  
и наставлений,  
но с ответами на вопросы:**

*Что надо делать?*

*Почему это надо делать?*

*Как это можно сделать?*

---

*Серия  
Современная аналитика  
образования*

№ 2 (32)



УДК 373  
ББК 74  
Л 93

*Сопредседатели редакционного совета серии:*

Я.И. Кузьминов, к.э.н., ректор НИУ ВШЭ;  
И.Д. Фрумин, д.п.н., научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ

*Руководитель Комитета по выпуску серии:*

М.А. Новикова

*Рецензент:*

А.С. Обухов, к.психол.н., доцент, ведущий эксперт  
Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ

*Автор:*

Л.Л. Любимов

**Концепция** модернизации общего образования. Без лозунгов, призывов и наставлений, но с ответами на вопросы: Что надо делать? Почему это надо делать? Как это можно сделать? / Л. Л. Любимов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 80 с. — 200 экз. — (Современная аналитика образования. № 2 (32)).

Выпуск знакомит читателя с Концепцией модернизации общего образования, предложенной одним из основателей Высшей школы экономики Л.Л. Любимовым. В авторской концепции, вобравшей в себя многие идеи современной мировой науки об образовании, на первое место поставлены задачи формирования в ребенке когнитивных (познавательных) компетенций и личностных свойств, его духовно-нравственное развитие. Эта концепция стала итогом размышлений и осмысления многолетнего опыта автора в области развития школьного образования. Но во многих школах разных регионов эта Концепция уже реализуется.

Это необычный выпуск серии «Современная аналитика образования». Он предназначен для размышлений и споров как специалистов в области образования, так и всех умных людей, неравнодушных к судьбам отечественного образования.

- © Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2020
- © Фото на обложке: ArturVerkhovetskiy / Фотобанк Фотодженика

---

# Содержание

---

ПРЕДИСЛОВИЕ СОПРЕДСЕДАТЕЛЕЙ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА СЕРИИ .....	5
ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА .....	6
ЦЕЛЬ МОДЕРНИЗАЦИИ .....	8
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ .....	9
ВВЕДЕНИЕ .....	11
ПРЕДПОСЫЛКИ КОНЦЕПЦИИ .....	12
Аутентичная модель Дж. Дьюи .....	13
Модель Л.С. Выготского .....	14
Личностное развитие — приоритет номер один .....	15
Развитие метапредметных компетенций — приоритет номер два ..	16
Предметные знания — приоритет номер три .....	18
КОНЦЕПЦИЯ .....	22
Дошкольная ступень .....	22
Воспитание (социализация) в детском саду .....	22
Проблема №1. Родители .....	23
Проблема №2. Знания персонала в целом о ребенке .....	24
Устная речь .....	29
Иностранный язык .....	30
Насыщенная сенсорная среда .....	31
Формирование понятий .....	32
Начальная школа .....	34
Задачи начальной школы и их решения .....	35
Чтение .....	35
Письмо .....	36
Риторика .....	37

Иностранный язык .....	38
Социализация. ....	39
Математическое мышление.....	39
Сенсорная система.....	40
Физическая культура и (или) спорт.....	40
Формирование понятийно-абстрактного мышления .....	40
Организация классной комнаты.....	41
Начало новой педагогической технологии — технологии XXI века.....	43
Как научить этому?.....	44
Средняя ступень .....	46
Социализация.....	49
Старшая ступень .....	52
Оценивание.....	55
Персонал.....	56
Профессиональное развитие учителя и воспитателя.....	57
Цель.....	57
Задачи .....	58
Внутренняя школьная система профессионального развития педагогов .....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЕ. Рекомендуемая литература.....	62
Для родителей .....	62
Для педагогов дошкольной ступени.....	66
Для педагогов начальной ступени.....	69

## ПРЕДИСЛОВИЕ СОПРЕДСЕДАТЕЛЕЙ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА СЕРИИ

Л.Л. Любимов — знаковая фигура в отечественном научном образовательном сообществе. Еще в советское время он входил в специализированные ученые советы высших учебных заведений. Участвовал в создании Высшей школы экономики — социально-экономического университета новой формации. Ядром пристального внимания ученого стали вопросы школьного образования. С начала 1990-х годов он занимается проектами по его развитию. Создавая первый в России курс экономики для школьников, он работал учителем. Основал сеть базовых школ ВШЭ в Москве, Перми и Нижнем Новгороде.

Предлагаемая вниманию читателей Концепция модернизации общего образования стала итогом многолетних размышлений и глубоких переживаний выдающегося ученого о судьбах отечественного образования. Спорная, ярко и неравнодушно написанная, Концепция вызывает живой интерес своей выраженной авторской позицией, тем, что во главу угла ставится в ней необходимость воспроизводства — через образование в школе, посредством его — человека не только как существа мыслящего и наученного какой-то работе, способного не потеряться во все более усложняющемся современном мире, но и как субъекта, в котором сформированы духовные основы его существования.

Предлагаемый материал — не аналитический. Но его интеллектуальное напряжение, надемся, вызовет не только споры, но и новые идеи о развитии школы, новые разработки, эксперименты.

*Я. Кузьминов  
И. Фрумин*

## ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

Эта Концепция создавалась и изменялась несколько лет. И ее нынешний вариант — не последний, ибо меняется жизнь, люди (включая детей), потребности человека и общества, наконец, развивается наука об образовании.

Все начиналось с текста, описывающего основные задачи общего образования так, как они уже ставились во всем мире. Посещение сотен школ, встречи с тысячами педагогов (в том числе и дошкольных), родителей, детей и чиновников постоянно изменяли мои представления о состоянии дел в этой важнейшей императивной для судеб любой страны сфере, о ее кадрах, о родительском и детском сообществах. Яснее становились различия в этой сфере между нами, Западом и Востоком, незримо конкурирующими за качество своего человеческого капитала, все основные свойства которого закладываются в «дошколке» и школе.

Наблюдаемые мною свидетельства, факты, люди, чтение сотен единиц профессиональной литературы — по психологии, философии, экономике, социологии образования, когнитивным наукам и важным для этой сферы разделам лингвистики — постепенно приводили к пониманию того, каким должно быть образование в XXI веке и что мы можем и должны немедленно начать делать для этого. Такое понимание позволило создать взаимосвязанную, целостную концепцию, отвечающую на вопросы «Что нужно делать?», «Почему именно это надо делать?» и «Как это надо делать?».

Глубокие школьные реформы на Западе начались после перевода на европейские языки (в 1962 и последующие годы) и осмысления работ Л.С. Выготского и его последователей. Идеолог реформы финского образования, ныне профессор Гарварда, учитель Паси Сальсберг: «Ключевая фигура, повлиявшая на мои взгляды, — советский психолог Лев Выготский». Этот гений и его труды неведомы, увы, абсолютному большинству российского педагогического сообщества. А ведь эти работы действительно ключевые, именно они легли в основу идей деятельностиной школы, воплощенных в ФГОС-2 и недопустимо отвергнутых недавно ушедшей в отставку О. Васильевой.

Данная Концепция основана на ФГОС-2 и вобрала в себя многие идеи, рожденные современной мировой наукой об образовании. В мировых классификаторах научных дисциплин эта наука давно заняла подобающее

ей место с титулом «Образование» (Education). Это многофункциональная дисциплина, включающая психологию, философию, социологию, экономику образования, когнитивные науки и лингвистику.

Используя идеи этих наук, и в первую очередь идеи Выготского, я изменял данную Концепцию, ставя (как это воплощено в ФГОС-2) на первое место задачи формирования в ребенке когнитивных (познавательных) компетенций и личностных свойств. Во взрослую жизнь школьник возьмет лишь языки (включая математику) и предмет избранного трека. Остальные предметы надо изучать не для взрослой жизни, а для формирования когнитивных компетенций и личности.

Выпускник школы XXI века — человек, наделенный продвинутой способностью самому найти (отобрать) нужные знания, освоить их, развить релевантные компетенции, чтобы всегда поддерживать или суметь изменить свой профессиональный трек и всегда оставаться в составе рабочей силы, сохраняя и преумножая свое благосостояние. В решении этих задач — смысл деятельностной школы, ФГОС-2 и данной Концепции.

И о стиле. Язык Концепции не включает столь любимых в подобных документах канцеляритов, недешифруемых бюрократических оборотов и лозунгов–заклинаний. Этот язык понятен любому. Любой педагог легко усвоит идеи, изложенные этим языком. А дальше все зависит от того, как он понимает свой долг и свою профессиональную миссию: готов ли он изменить себя, профессионально развиваться сам и своими усилиями создавать молодежные когорты России с упомянутыми когнитивными свойствами, а также со свойствами высокой гражданственности, патриотизма, национальной идентичности, усердия, благородства, способности жить так, чтобы человек человеку был в радость.

Каждый сам выбирает и реализует свое предназначение.

Успехов всем, кто выберет его правильно, на благо будущим поколениям и Отечеству!

*Л. Любимов*



---

## Цель модернизации

---

Цель модернизации общего образования — переход от трансляционной (то есть принудительно-наставительно-дидактической) модели, возникшей на рубеже XIX — XX веков, к модели деятельностной школы<sup>1</sup>, созданной в последние 40 лет на Западе. Эта модель изначально во многом основана на идеях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и их отечественных продолжателей. Она вывела в мировые школьные лидеры Скандинавию, Нидерланды, Канаду, Англию, Австралию, Новую Зеландию. В 2017 г. европейским лидером стала Эстония. На Востоке Китай, Япония, Южная Корея, Сингапур вырвались ныне вперед, многое взяв из этих же идей. У нас же они звучали глухо, а на практике игнорировались.

---

<sup>1</sup> Деятельностная модель — важнейшая стадия в общем образовании, в его восхождении к новой экономике, новому обществу, новому человеку. В России она во многом воплощена в ФГОС-2. Но это лишь стадия, а не абсолют, не «конец истории», за которой уже просматривается следующая, дискретно (пока) воплощаемая в целом ряде стран.

---

## Организационная структура реализации Концепции

---

Такой структурой может стать Университетско-школьный кластер НИУ ВШЭ (далее по тексту — ВШЭ) в любом регионе.

*Университетско-школьный кластер (УШК)* — объединение образовательных организаций, принимающих данную Концепцию модернизации общего образования (далее по тексту — Концепция) в качестве модели своего постепенного перехода к деятельности школе, получающих в целом постоянное профессиональное сопровождение, интеллектуальную и консультативную поддержку ВШЭ.

Концепция для УШК не является очередной «бумагой» от прожекторов. Она реализовывалась или реализуется в двух разных формах УШК — в Московском и Пермском кампусах ВШЭ.

*Пермский кластер* (инициатива Правительства края) заточен на регулярное повышение уровня *предметных компетенций* учительского корпуса края. Этот процесс идет десятый год, измеряется, анализируется. У него есть результаты, которые предъявляются властям и краевой общественности. Эти результаты позитивно отражаются и на результатах ЕГЭ, становящихся заметно все выше среднероссийских. Кластер финансируется отдельной строчкой в трехлетнем бюджете края.

*Московский кластер* — временное добровольное объединение, которое было создано в 2014 году и охватило около 60 московских школ (примерно 140 тыс. детей), включая детские сады. Он заточен на всеобъемлющее, но постепенное замещение дидактической модели на деятельностную. Такая модель исходит из понимания возникшей к XXI веку императивной потребности общества и экономики в формировании входящих в общество и становящихся рабочей силой молодежных когорт, наделенных:

- способностью личностного развития (в ходе социализации в школе) до уровня эффективной гражданственности (активной партиципации, участия), гражданского патриотизма, ответственности за сохранение тысячелетнего российского государства, за себя, за другого (эмпатия), за общество и природу; устойчивых к новым вызовам, особенно к вызовам неопределенностей, многообразия и сложностей (наиболее успешно эти качества молодежи формируются в Китае, Южной Корее, Сингапуре, Япо-

нии, Гонконге, Тайване, Австралии, Новой Зеландии), принявших ценностные установки и добродетели порядочности, честности и коллаборации;

- способностью постоянного, креативного, самостоятельного освоения нового знания, новых компетенций и специальностей (новых треков), чтобы успешно сохранять себя в составе рабочей силы и обеспечивать себе достойное благосостояние. Такая способность, называемая во всем мире познавательными, когнитивными компетенциями (*cognitive skills*), является ядром *знаниевого капитала* человека и нации.

Две формы кластера — продукт локальных обстоятельств их создания. Их опыт показывает, что в любом регионе нужно объединять все идеи в новую форму, где Концепция смены модели поддерживается важнейшими условиями ее успешной реализации — профессиональным развитием педагогического корпуса и включением семьи (родителей) в процесс обучения и воспитания своих детей, согласованного с детским садом и школой.

Сегодня можно говорить и о третьей форме УШК, созданной в 2019 году в Нижнем Новгороде. Эта Концепция УШК была безоговорочно принята на открытом городском собрании в июле 2018 года. Она предполагает первоначально добровольное вхождение в УШК школ и детсадов. При этом те и другие добровольно, но на основе взаимных соглашений, образуют комплексы из школ и детсадов (все образовательные организации (ОО) остаются юридическими лицами, но глубоко взаимодействуют на основе целей и принципов данной Концепции). В июле 2019 года была утверждена первая группа таких школ и детсадов — примерно 10% всех ОО города. Но предварительную работу с нижегородским кампусом ВШЭ начала с января 2019 года. И уже на августовском городском форуме школ и детсадов 2019 года эти ОО смогли показать первые результаты. В состав этого УШК постоянно приходят новые члены.

---

## Введение

---

Центральная идея современной школы мирового уровня (лучшая в мире система школьного образования — Международный бакалавриат, сотни лучших школ Северной Европы и т. д.) — это *идея изменения себя*. Она восходит к известному английскому мыслителю XVII века Дж. Локку, которому принадлежит знаменитый концепт *tabula rasa* (чистая доска, чистый лист — ребенок, который сам все напишет на этой доске через *learning*). Слово *learning* трудно поддается однозначному переводу — попытки сделать это лишь вводили читателя в полное заблуждение. *Learning* предполагает постоянное изменение самого себя как следствие *переживаемого* личного опыта всякого собственного *действия*, собственной *деятельности*. Этот концепт стал ключевым в *бихевиоризме*, основу которого заложил И.П. Павлов. Бихевиоризм ныне крепко живет в экономической теории, производя все новых лауреатов Нобелевской премии по экономике.

Л.С. Выготской дал дефиницию *единицы развития мышления, сознания* (сумме психических функций): такой единицей он назвал *переживание* (см. выделенное выше у Дж. Локка). Его ученик А.Н. Леонтьев дополнил: *деятельностное переживание*, переживание собственного *действия* (см. то же).

Во ФГОС-2 речь идет как раз о *деятельностной школе*, то есть о школе, где ученик формирует свою личность и получает знания через деятельность, а не через монологи «Мариванны». В первом десятилетии XX века выдающийся американский педагог и психолог Дж. Дьюи создал первую деятельностьную школу, где дети познавали физику, работая с приборами, химию — с реактивами, географию — с картами и компасами. Вот такая деятельностьная школа и действует в Скандинавии и Австралии, в Японии и Сингапуре, в Эстонии и Канаде. Переживание — и только оно! — ведет к рефлексии на собственное действие и к постоянному микроизменению самого себя, то есть к *learning*.

Такова главная идея Концепции.

## Предпосылки Концепции

**Дидактическая модель.** Утвердилась в конце XIX века наряду с возникновением массовой школы (в России тоже). Учитель говорит — ученик слушает (не делает). Баланс воздействия друг на друга односторонний: учитель — 100-процентный субъект, ученик — 100-процентный объект. Учитель (и только он) знает, ученик не знает, и ему «негде взять». Учитель приказывает, ученик выполняет. Учитель транслирует (учебник), ученик абсорбирует (если получается) знание, транслируемое учителем. Такая трансляция, по определению выдающегося американского психолога и педагога Эды Ле Шан, — «способ перекачать материал из конспекта преподавателя (или из учебника. — *прим. автора*) в конспект ученика, минуя его сознание». [Эда Ле Шан. Главная книга родителей. 2009].

Три (четыре и т. д.) ряда парт; отсутствие диалога, дискурса, *самоделания*; отсутствие любой собственной познавательной активности (деятельности), кроме слушания монологов учителя и чтения учебников — истин якобы в последней инстанции. Учеба — работа памяти. Обучение — миметическая педагогика, то есть система познания через подражание, повторение, заучивание. Социокультурный смысл дидактической модели — формирование социо- политически контролируемого работника (негражданина!). Школа старается, чтобы ребенок усвоил социальные нормы и правила эпохи (житель верен государству, муж — жене, работник — работодателю и т. д.). Типичный работник владеет одной, двумя операциями (в том числе конвейерной) и «одной истиной». «Мотиватором» для ученика является оценка/отметка: двойка — наказание, пятерка — поощрение. Учеба ради отметки, а не для осознанного получения знаний.

Эта модель массовой школы уже тогда не устраивала тех, кто видел и понимал глубокие различия семей, детей, полов, этносов, локальных сообществ и т. д.

**Мария Монтессори** (Рим, «Дом ребенка», Children's House) сумела сформировать дифференцированные программы и педагогические практики для детей с ОВР. А выдающийся американский философ и психолог **Джон Дьюи** (начало XX века) создал школу-лабораторию при Чикагском университете (затем и при Колумбийском), где дети обучались посредством использования приборов, реактивов и тому подобного, проводя эксперименты, создавая собственные учебные продукты, решая реальные

проблемы. Его подход сначала получил название *прогрессионизма*, но затем он был заменен на *аутентичное* (подлинное, настоящее) обучение. Во многом этот подход был созвучен с идеями *деятельностного обучения* Л.С. Выготского и А.И. Леонтьева.

## **Аутентичная модель Дж. Дьюи**

Дж. Дьюи радикально изменил аранжировку классной комнаты: убрал ряды парт и поставил столы для пяти-шести школьников. Он полагал, что стол — самая удобная мебель для обучения с применением учебной, но похожей на реальную техники — электроприборов, химической посуды, биопрепаратов и т. д. Но таким образом он, сам того не подозревая, «обрек» класс на *групповую работу и диалог (дискурс)* — два главных и вечно эффективных традиционных механизма развития интеллекта. Много десятилетий спустя наши В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин предложили нечто схожее для школьников начальной ступени (*далее по тексту — «началки»*). Дж. Дьюи — автор идеи *групповой проектной работы*.

И Дж. Дьюи, и оба наших выдающихся психолога понимали бессмысленность сохранения рядов парт для осуществления культурно-деятельностной педагогики. Между тем, в наших школах эти «три ряда» почти увековечены, даже если мы увидим класс в «началке», работающий — якобы — по технологии Давыдова. Массовая (нынешняя) отчетность наших школ о том, что в «началке» они перешли на новый стандарт ФГОС-2, является абсолютно липовой. Стандарт «началки» включает именно групповую технологию, а она предполагает другую аранжировку класса, но никак не три ряда парт.

В первой половине XX века идеи «прогрессистов» не перешли в массовую школу, а остались лишь эксклюзивом. Школа осталась дидактической, чему способствовала череда мировых катастроф: I и II мировые войны, между ними — Великая депрессия, затем послевоенное восстановление — все это заняло почти 60 лет. Но в середине 60-х годов необходимость отказа от дидактической модели стала очевидной во многих странах Запада, особенно в северных. Они предприняли поиск новой школьной модели. Завершился этот поиск парадоксом: они «нашли» в России труды Л.С. Выготского и его последователей, перевели их на свои языки и ... начались постепенные, но глубокие реформы школьного образования. Затем эти страны стали в нем мировыми лидерами. Для нашей же школы Л.С. Выготский оставался персоной нон грата. Одновременно в странах Запада возникла и

новая наука — «Образование» (*Education*), ставшая интегрированной суммой психологии, философии, социологии образования, когнитивных наук, экономики образования, лингвистики и истории образовательных институтов. Мы стоим вне этой науки, фактически вне профессиональных педагогических знаний.

*Аутентичная модель* — это существенный элемент модели Л.С. Выготского, которая является основой второго российского школьного ФГОСа (ФГОС-2).

## Модель Л.С. Выготского

Модель Л.С. Выготского включала *деятельность, действие*, интеллектуальные операции школьника в освоении учебного материала — самостоятельный поиск информации, ее анализ, *комбинирование* (термин Л.С. Выготского) этой информации с собственным знаниевым запасом в собственный интеллектуальный продукт (*синтез*), включение механизма ассоциативной памяти, воображения и т. д. *Воспитательно-деятельностный* подход означал личное участие, то есть действия, в поступках ребенка во всех взаимосвязях, взаимодействиях и взаимоотношениях в тех социальных и других средах, в которые школа и семья его погружали.



Не риторика учителей и взрослых в целом, а именно соучастие и участие, *действие, поступки и взаимодействия* формируют личность.

Л.С. Выготский всегда отмечал (увы, наша школа даже не слышала об этом!), что свою личность ребенок формирует сам, что ее свойства никем ему не транслируются. Но школа и семья, так же как и среда, обязаны создавать, организовывать условия, рефлексия на которые (*learning*) сформирует у маленького человека те или иные свойства личности (прогнозируемые, проектируемые педагогически).

Главным таким условием является именно деятельность самого ребенка, его участие во всех делах семьи, класса, школы, микрорайона и так далее, вплоть до Отечества. Именно через деятельность ребенок вступает в систему общественных связей с миром. Школа и семья должны создавать условия этого участия ребенка, организовывать эти условия. Школьникам надо доверять (не руководить ими!) самостоятельную организацию их вне-

урочной и внеучебной жизни с ее многочисленными деятельностями. Эта организация должна включать определение деятельностей, мобилизацию в них соответствующих групп детей, самостоятельное составление ими плана и выбора деятельностей, их мониторинга, отчетности о результатах и т. д.



Ученическое самоуправление — императивно важная часть личностного развития. Вместе с тем, это и проектирование нового общества, его постоянная перезагрузка.

Пример: часто школа выглядит как казарма, а не дом для детей: стены коридоров, лестничных пролетов (да и классы) пустые либо заполнены школьным официозом. Нужно: 1) создать Художественный совет школы только из родителей и детей, наделить его Положением, критериями, разработанными детьми и родителями, и т. д.; 2) раздать классам (родителям и детям вместе) стены, лестничные пролеты и прочие школьные пространства для интерьерного оформления и поручить им составить проекты такого оформления; 3) обсудить проекты на Худсовете и утвердить не сразу, а после двух-трех обсуждений. Самоконтроль, «самоделание», ответственность — все это тоже эффективно формирует личность и гражданина.

## **Личностное развитие — приоритет номер один**

Личностное развитие — важнейшее требование ФГОС-2, отражающее растущую обеспокоенность общества и государства воспитательной беспомощностью школы, не умеющей противостоять стихийному примитивному утилитаризму и эгоизму, социальной и гражданской апатии, равнодушию к судьбам Отечества наших школьников. Это требование к школе выйти из воспитательной летаргии, хаоса мероприятий, не наделенных стратегиями, смыслами и целеполаганиями, и начать целенаправленную и успешную работу по созданию условий для формирования у школьников набора общечеловеческих добродетелей, лояльности тысячелетнему государству российскому, гражданского патриотизма, национальной государственной идентичности, понимания как наивысшей ценности человеческой жизни, трудолюбия, законопослушности, упорства и настойчивости, мужества и твердости, трезвости и сострадания (эмпатии), верности предкам и любимым, ответственности за себя, за другого, за общество и природу.



Для сегодняшней школы Запада и Востока полностью осознанной и труднейшей задачей стало так называемое самопознание — освоенная практика рефлексии, умение давать оценку самому себе, своим мыслям, действиям, желаниям, потребностям; освоенная практика их мониторинга, контроля и регулирования, внутреннего согласования с *позитивными* интересами, потребностями, ценностями и нормами бытия окружающей среды. Наша школа такой задачи даже не ставила. И перед ней этой задачи не ставили ни государство, ни локальные власти, ни локальное общество. Концепция ставит ее не как директиву, а как осознанную профессиональную задачу самого учителя и школы.



Усвоение правил жизни, интеллектуального приема (способа), предметного знания возможно, по Выготскому, только через собственное действие ребенка и переживание им этого действия и его результата. От монологов учителя, от его риторики переживание не возникает.

## **Развитие метапредметных компетенций — приоритет номер два**

Под метапредметными компетенциями имеются в виду *вне-, над-* предметные, то есть *интеллектуальные* механизмы познания, восприятия, понимания окружающей среды, мира природы и мира человека, воображения, эмоций. Если первый приоритет — личность (человек, гражданин), то второй — интеллект, инструмент познания (*cognition*). Когнитивные (познавательные) компетенции — вторая важнейшая задача школы.

Школа — это тысячелетиями создававшийся человечеством механизм межпоколенческого сохранения и передачи культуры, ценностей, способов и языков познания. Сегодня, помимо личностного развития, развитие интеллекта стало важнейшей, но и труднейшей задачей, к решению которой наша школа не готова. А текущая образовательная политика ее и не ставит. Главное — ЕГЭ, ОГЭ, ВОШ (и это все о предметах, не об интеллекте). А как с этим у остального человечества?

Вот уже более пятидесяти лет реализуются и совершенствуются международные мониторинги некоторых предметных и метапредметных компетенций. Что же несколько поколений образовательных политиков и про-

фессионалов выбрали в качестве постоянных объектов этих мониторингов? Математику, естественные науки (физику, химию, биологию — *sciences*) и чтение (*reading*), то есть фактически *семиотику* (науку о значениях), язык как речь, как текстопонимание. Математика — это тоже язык, язык с особой знаковой системой, особый и безальтернативный для познания и описания многих наук и видов деятельности. А предметы *sciences* — это прежде всего физика, познание которой без этого языка невозможно по определению. Но это и все естественные науки в целом, изучение которых невозможно без личного эксперимента, действия, опыта.

Уровень освоения этих предметов — индикаторы уровня когнитивных компетенций и способностей, метапредметных компетенций. Россия в XX веке стала участвовать в этих мониторингах. Причем все менее успешно. Вопрос: если более 60 (а подчас и почти 100) стран считают эти мониторинговые «объекты» ядром индикации при выявлении когнитивных компетенций наций, то мы это как-то отражаем в наших школьных базисных учебных планах (БУПах)? Или теперь главное — это «религиоведение» и православная культура, «основа семьи» и прочие «инновации»?

В чем смысл TIMSS, PIRLS и PISA — трех главных мониторингов? Результаты этих мониторингов считаются релевантным способом идентификации когнитивных компетенций нации, уровня интеллекта ее населения, от которого в основном и зависят ныне экономический рост и экономическое развитие. И «фабрикой» этих компетенций является школа и только школа!



Все последние десятилетия знания человечества прирастают со скоростью, которая уже через пять-шесть лет ведет к устареванию содержания вузовских программ.

Невозможно из этого буквально *космоса знаний* «отжать» то, что нужно в обязательном порядке дать ребенку и быть уверенным в том, что это «отжатое» ему пригодится не только всегда, но даже когда-нибудь в жизни. Если столетия путь к этому знанию лежал через учителя и книгу (учебник), то в XXI веке он лежит через Интернет, СМИ, *online*, интерактив — где этот *космос* присутствует весь целиком и по частям. Учитель и книга объясняли знания, но ни учитель, ни книга сегодня не сделают этого, ибо нынче знания — это действительно необъятный и быстро расширяющийся космос, и ни одна библиотека, ни один профессор этот космос в себя не вместят.



Кто же объяснит, кто же обучит знанию? Ответ парадоксален: сам ученик. Но этому его нужно научить. Научить познанию, компетенциям познавать самому, самообучаться.

Этот ответ — не утопия. Он стал реальностью. Школы мира все более осознают, что человеческий капитал страны измеряется не средним числом лет обучения населения, не долей молодежной когорты, посещающей школу, не долей тех, кто получил аттестат, и даже не подушевыми затратами на ученика, а уровнем когнитивных компетенций населения, измеряемых конкретными оценками тестов TIMSS, PIRLS, PISA. У введенного в далекие прошлые годы многозначного термина *human capital* («человеческий капитал») появился синоним — *knowledge capital*, который означает как раз когнитивные компетенции, способности. А следовательно, перевод его будет не *знаниевый капитал*, а *капитал познания*. Английское *knowledge* имеет и эту коннотацию.

### Предметные знания — приоритет номер три

Итак, приоритет предметных знаний — лишь третий. Знания человечества — это космос. Вместить его даже во все головы человечества сразу невозможно. Поэтому многие специалисты озабочены весьма важным вопросом — вопросом о содержании (контенте) образования. Кстати, не только школьного. Ясно, что математика (профильная для всех без исключения), естественные науки (*sciences*), язык (включая английский), а также тексты — обязательное *ядро* школьного контента. Оно составляет базу формирования когнитивности.

Итак, включены:

- математика — язык описания наук, объясняющих нам природную и человеческую среду;
- сами главные из этих наук: физика, химия, биология, освоение которых подтверждает, как (на каком уровне) освоен этот важнейший инструмент познания<sup>2</sup>;
- «чтение» — не умение из букв складывать слова, а способность, компетенция *текстопонимания*, ибо остальные науки воплощаются в текстах, и их усвоение означает понимание текстов.

<sup>2</sup> Но одновременно физика, химия, биология — это предметы, которые должны изучаться через опыт, эксперимент, работу «руками», через деятельность, на которую их понимание буквально обречено.



В текстах воплощается вся культура, в разных знаковых системах. Тексты имеют огромное число степеней свободы. Любой читатель видит в тексте те смыслы, на которые заточены его задачи и интересы. Эти смыслы — мощный и важнейший источник *инсайтов*. Большинство открытий были следствием обнаружения в чужих текстах собственных смыслов.

Английский язык в международных мониторингах не включается — почти все страны давно освоили его на уровне «свободного» или «почти свободного владения». Нам нужно включить его в упомянутое ядро по двум причинам: 1) билингвальность — это резкое расширение границ познаваемого ребенком мира (расширение когнитивного пространства), границ интеллектуального восприятия среды; 2) английский язык — *lingua franca* — «главный язык» XXI века (как 300 и более лет назад латынь), язык международного общения, науки, инженерной деятельности, бизнеса, медицины, образования, знание которого дает коммуникативную свободу любому в живом или информационном пространстве четырех стран света.

Таким образом, ядро — это инструменты познания и интеллектуального развития. А что с остальными предметами? Самый банальный ответ — они в БУПе, и их придется осваивать. Это неизбежное ограничение свободного выбора контента. Но все же ФГОС-2 (и это очень важное его свойство) предоставляет свободу выбора контента в старшей ступени (впервые в отечественной истории школьного образования). Если, конечно, школа реализует ФГОС старшей ступени.

А в средней ступени? Для нового ФГОС-2 средняя ступень («основная школа») — набор только обязательных предметов, воплощающих в себе культурно-знаниевое наследие человечества, подлежащее обязательной регулярной межпоколенческой трансмиссии. Это инвариант.

И все же этот ответ на вопрос «А что с стальными предметами?» не является исчерпывающим. У него должно быть продолжение. Начнем с контента (программ) средней ступени. Он разный в разных странах. Его наполнение чаще всего (почти всегда) — дискреционное решение властей, воплощаемое отобранными авторами учебников и программ, неизбежно вносящими в объективную картину знания свои субъективные предпочтения и оценки. Поэтому международные мониторинги здесь неприменимы: эти программы не конвертируемы.

Есть ли шанс на свободу выбора контента у школьника (и семьи тоже)? Думается, что есть, если к нынешним традиционным источникам школьно-

го знания (учитель, учебник) будет сначала подключен Интернет и другие массмедиа, а затем именно они и станут основными источниками. Интернет — это пространство свободного выбора знаниевых единиц. И для ученика, и для учителя (для родителей тоже). Отметим, кстати, что ученик сегодня прибегает к этому пространству многократно *чаще учителя*, то есть процесс обращения к Интернету уже идет полным ходом. И решение о выборе контента в Интернете теперь принимает сам ученик, хотя и не все и не каждый. Но это решение всегда отличается *личной мотивацией*.

Учебник и программа обязательны — все ли нравится в них ученику, или нет, тянет ли его ко всему (БУПу), или нет. Это не его выбор — это его бремя и долг. До появления Интернета, глобальных источников информации в целом учитель, как носитель знания, и учебник были безальтернативны. Теперь есть альтернатива, открывающая дверь в ту *знаниевую, предметную* комнату, которая рождает у конкретного ученика желание войти в нее самому и поглубже. И этим школа и учитель должны воспользоваться в полной мере — как, возможно, важнейшим фактором изменения смыслов школьного образования.



Итак, знание — это информационный космос. Школа должна научить ребенка самому находить в этом космосе знаниевые единицы, необходимые для решения его учебных и познавательных задач, то есть знать навигацию и навигаторов в этом космосе, знать навигацию в предметных полях, которые отвечают его интересам, задачам, склонностям.

Во взрослой жизни знаниевый космос глобальных источников информации станет — и уже стал — для человека и учителем, и учебником. И профессиональным консультантом. Но при условии, что в школе у него будут сформированы когнитивные компетенции и знания правил навигации в этих источниках. Освоение предметных знаний должно означать, прежде всего, формирование у школьника компетенций собственного поиска, отбора и освоения предметных знаниевых единиц и их немедленного применения. Эти знания нужны не сами по себе, а именно для этого. Эти знания — всего лишь *общее*, а не профессиональное образование, оно принадлежит школе и школьнику. В мире взрослых, в мире рабочей силы нужны профессиональные знания, учиться которым придется самому всю жизнь. И это умение и есть то, что ученик должен получить в школе и пользоваться этим всю жизнь.

Итак, наши цели:

- Переход к деятельностной модели школы, основанной на подходе Выготского и его последователей, на принципах ФГОС-2.
- Расширение задач школы и пересмотр иерархии ее приоритетов в полном соответствии с ФГОС-2: а) развитие личности; б) когнитивные (мета-предметные) компетенции (способности); в) предметные знания в контексте свободного выбора источников контента и использования глобальных источников информации.

Достижение этих целей требует решения ряда задач. Главная из них касается всех участников образовательного процесса. Она проста по формулировке и относительно сложна по решению и воплощению в жизнь: «Каждый должен изменить себя: директор, завуч, учитель, родитель, ученик» (именно в этой последовательности).

Между тем, в этой формулировке воплощен главный и вечный смысл образования, впервые обозначенный Дж. Локком (но потом забытый), возрожденный И.П. Павловым и превращенный в выдающуюся теорию и практику Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным и др. Локк выразил этот смысл одним словом — *learning*.

Таким образом, главная предпосылка изменения школы — готовность всех и каждого в школе изменять себя, стать *learner*, стать сообществом *learners*. Прийти к этому сложно, но возможно. И в московском Кластере многие пошли по этому пути, теперь идут в нижегородском.

Вопреки представлениям многих управленцев, все школы разные, и оценки их достижений, когда их сводят к единым критериям и показателям, разработанным и действующим сегодня, оказываются довольно далеки от фактического состояния дел, от достигнутых или недостигнутых результатов. Но нынешние критерии оценивания школ также являются дискреционным решением властей, и нам придется жить с этими решениями и стремиться им соответствовать.

Однако никто не мешает нам изменяться и, изменяясь, двигаться к лучшему — не только соблюдая эти критерии, но и превосходя их. Каждая школа прекрасно знает социальный контекст своего существования: свой персонал, семья детей, самих детей, локальные власти и локальное сообщество и т. д. Каждая школа испытывает на себе преимущества или болезненные свойства своих традиций, а также добрых традиций и провалов школьной системы в целом.

Но при реализации Концепции нам нужно не просто учитывать эти различия, но и найти им меру.

---

## Концепция

---

Нынешнее общее образование состоит из четырех ступеней: дошкольное, начальное, основное и полное среднее. Начнем с первой, а именно с дошкольного образования (далее по тексту — «дошколка»).

### **Дошкольная ступень**

Включение детских садов в московские школы — шаг верный<sup>3</sup>. Наш детсад всегда был пространством преимущественного присмотра, ухода («камерой хранения»), а не образования. Не имея серьезного образовательного опыта, он вряд ли обеспечил бы свое превращение в первую образовательную ступень. Школа — серьезный и безальтернативный в российских условиях партнер для детсада. Безусловно старший партнер. (Кроме того, никто до сих пор не знал, что такое *результаты деятельности* детского сада.)

Другое дело, что у школы как никогда не было, так нет и сейчас опыта — тем более образовательного — работы с дошкольниками. Многочисленные встречи со школами в московском Кластере показали, что в работе с детскими садами школы либо предоставляют их самим себе (а это продолжение присмотра и ухода и имитация внедрения ФГОС детского сада), либо изобретают что-то свое, ибо «инструкций нет!», а поучиться не у кого (читать же что-нибудь вообще не привыкли). Увы, и язык — канцелярит ФГОС детского сада — для его персонала столь же труден, как и незнакомый иностранный. Но надо исходить из этой ситуации и из реальных задач дошкольного образования и воспитания, да и просто из здравого смысла.

### **Воспитание (социализация) в детском саду**

Любая школьная ступень — это образование (обучение) и воспитание. В «дошколке» главной обучающей технологией должна быть *игра*. Но нуж-

---

<sup>3</sup> Однако, спорным является такое включение с потерей детским садом юридического лица: это больше всего напоминает пресловутую «оптимизацию», смысл которой просто сократить расходы на образование, а не добиться максимальной эффективности при меньших затратах. Действительно оптимальный шаг — договорные сетевые отношения школы и детского сада, работающих по единой модели.

но помнить и о важности и необходимости активного *миметического* (мимезис — подражание) обучения.

Ядром воспитания в каждой ступени является социализация. Социализация ребенка в «дошколке» — это формирование в нем дисциплины соблюдения правил и норм его взаимодействия с окружающей средой: семьей, группой, сверстниками, соседями, а потом и с государством, сообществом, этносом, армией, религией и т. д. Конкретно, что такое социализация в детском саду (в «началке», средней и старшей ступенях), ни в одной школе не знают. Поэтому Концепция предлагает свою версию этого этапа социализации.

Но сначала нужно договориться о том, что школы Кластера должны положить начало решению двух важнейших для судеб школы и детей проблем, которые значительно отличают нас, причем в худшую сторону, от школ Запада и Востока.

#### *Проблема №1. Родители*

На Западе с началом глубоких школьных реформ (на рубеже 60-х и 70-х годов XX века) постепенно пришли к пониманию, что аутентичная модель радикально меняет требование к семье, ибо именно в ней происходит главная *инкультурация* ребенка. Семья должна включиться в реализацию этой модели, выполняя существенные домашние обязанности по обучению и воспитанию ребенка. У нас тоже есть те, кто это понимают, и они «наградили» родителей титулом *участника образовательного процесса* наряду с учителем. Но этим и ограничились. А на Западе было создано вполне развитое законодательство в отношении образовательно-воспитательных обязанностей родителей и их ответственности за выполнение этих обязанностей перед законом. На Востоке эти обязанности тысячелетиями были и остаются чрезвычайно почитаемой и развитой частью культуры общества. Ничего подобного никогда не было у нас — ни в культуре, ни в законах.



Основная, базовая инкультурация ребенка происходит в семье, где ему передаются традиции, церемонии, ритуалы, правила поведения, навыки отношений с людьми и т. д.

На создание упомянутых законов нам надеяться не надо. Но без полноценной учебно-воспитательной работы родителей с ребенком результаты садов и школы как были, так и останутся весьма скромными, отстающими



от результатов школ Запада и Востока. Школам Кластера эту проблему надо решать. О том, как это сделать, разговор впереди.

### *Проблема №2. Знания персонала в целом о ребенке*

Формально записи в дипломах персонала о получении таких знаний есть. Но на самом деле знания равны нулю практически у всех, даже у большинства школьных психологов. Эту проблему надо решать — с тем, чтобы персонал школы и детсада, от директора до воспитателя, этими знаниями овладел самостоятельно и прочно. Список необходимой для изучения литературы Кластер передает каждой школе и каждому саду. В первую очередь речь идет о психологии развития и о возрастной психологии. Эти знания императивно необходимы каждому учителю и каждому воспитателю.



Основы психосоциального, когнитивного, личностного развития, кризисы первого года, кризисы младенчества, трех и семи лет и так далее, стадии формирования и развития понятийного мышления, смена социальных ситуаций развития, закономерности речевого развития, физического развития — все это должно стать обязательной частью *знаниевого арсенала персонала школ и детских садов*. Школам рекомендуется создать школьные библиотеки для учителей и воспитателей.

Ядром мировой науки об образовании является психология образования. Все закономерности, этапы, модели образования всегда определяли психологи, а не педагоги.

Все это есть в школах Запада и Востока. Должно быть и у нас. Это абсолютно обязательный *пререквизит* педагогической профессии.

Теперь можно вернуться к социализации. В детском саду социализация — это прежде всего формирование (через игру и мимезис) устойчивых поведенческих навыков ребенка в обществе, в его микросоциуме и его среде (с индивидами, в семье, в группе, с соседями и т. д.).

### **Вот эти устойчивые поведенческие навыки:**

- первым здороваться со взрослыми, уступать им дорогу, девочкам тоже;

- встать утром быстро, с улыбкой, поздороваться («перечмокать») со всеми домашними, убрать постель и привести себя в порядок;
- содержать свою комнату (угол) в полном порядке: игрушки, книги, одежда убраны и т. д.;
- культурно вести себя за столом (не болтать, уметь пользоваться вилок, ножом, ложкой), не мусорить, все съесть до конца и без капризов, убирать за собой и т. д.;
- выполнять регулярные (ежедневные) обязанности в семье по квартире (дому), по уходу за домашними животными, по другим домашним делам;
- добросердечно следовать советам, предложениям, приказам взрослых в доме;
- играть творчески, с воображением, множественностью игровых ролей;
- слушать чтение взрослыми детской литературы, самостоятельного слушать аудиокниги, просматривать рекомендованные визуальные материалы — и иметь в этом потребность;
- ежедневного устно общаться (не менее одного часа) с домашними, обсуждать с ними какие-то общие вопросы — и иметь в этом потребность;
- доверчиво, тепло, любовно обращаться с родителями и близкими, постоянно заботиться о них;
- воспитанно вести себя в детсадовской группе, уметь сдерживать раздражение и гнев, иметь готовность помочь сверстнику, уступить девочке и т. д.;
- воспитанно вести себя в общественных местах (театре, музее, зоопарке, магазине, общественном транспорте и т. д.);
- рационально относиться к гаджетам; понимать, что гаджет предназначен прежде всего для серьезных дел, что игра в нем должна быть кратковременной; уметь сдерживать игровой гедонизм, не присматриваться к полезным свойствам гаджета и начинать их с пользой применять;
- занимать себя полезным делом (рисованием, лепкой, рукоделием, музыкой, прослушиванием аудиокниг и т. д.);
- делать зарядку, принимать прохладный душ;
- поддерживать и развивать эстетику дома, в детском саду, предлагать свои услуги в декорации;

- добровольно и с энтузиазмом поддерживать больного, пострадавшего, попавшего в беду, формировать *эмпатический слух*, помогать инвалидам и пожилым людям;
- вести себя воспитанно в принятых ритуалах и церемониях (свадебных, праздничных, похоронных и т. д.).

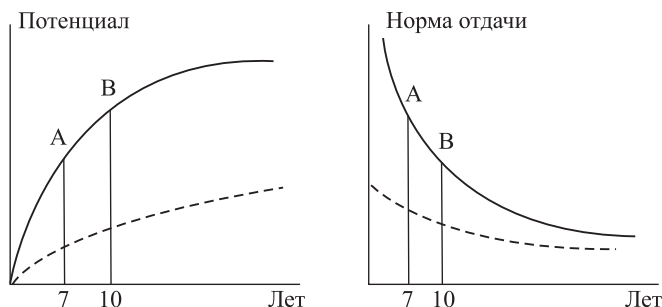
Данный перечень не является окончательным, любая школа может его дополнить. Задача этого этапа социализации — сформировать устойчивое поведение воспитанного человека, «джентльмена/леди», коммуникативного и доброжелательного, преданного семье и всем старшим и младшим в родне (то есть *родственного*), дружелюбного и сдержанного со сверстниками.

Повторимся, что инкультурация ребенка происходит в основном в семье. Возможности детского сада и семьи в инкультурации ребенка несопоставимы. Но установки на инкультурацию и ее мониторинг должны исходить именно из детского сада, ибо этой традиции во многих семьях либо нет, либо она очень слаба, а хуже всего — искажена. Иными словами, этот (или дополненный) перечень, во-первых, должен быть в каждой семье; во-вторых, его реализация должна быть полностью согласована между воспитателем и семьей, лучше всего в форме совместного помесячного графика освоения одного за другим в играх, в паттернах (родительских), социальных практиках. Не реже одного раза в квартал семья и воспитатель должны обсуждать итоги этой работы. Дошкольное детство чрезвычайно отзывчиво на паттерны родительского поведения. Поэтому детский сад должен принять меры к тому, чтобы родители ответственно и с энтузиазмом выполняли свою часть учебно-воспитательной работы.

Почти всегда у школы возникает вопрос о неготовности родителей (значительной их части) к этой работе. Это нормальный и верный вопрос, учитывая воспитанную в пяти поколениях (после 1917 года) родительскую традицию, почти привычку, считать дошкольное детство временем присмотра и ухода, а не обучения и воспитания, причем ухода в основном в детском саду. Что же делать?

Отвечая на этот вопрос, начнем с того, что родители в массе своей считают работников детского сада персоналом «ухода», чьи педагогические (и не только) компетенции крайне малы; и поэтому предпочитают не очень считаться с этим персоналом. И это мнение достаточно верно отражает реальное положение дел. То есть нужно менять и мнение, и, в первую очередь, эту ре-

альность. Сразу оговоримся о бесполезности собраний (это советская форма не решать, а «поговорить и разойтись»), а также докладов и увещаний. Нужен прямой и постоянно возобновляемый диалог между воспитателем и семьей, с активным участием психолога, в ходе которого детсадовская сторона квалифицированно просветит родителя, что такое ребенок в каждом его возрасте, в чем состоит его многозначное развитие и к чему ведут разные по интенсивности усилия родителей (или их отсутствие) по его обучению и воспитанию. Семье необходимо продемонстрировать два графика идеальных последствий от этих идеальных по интенсивности усилий.



На первом графике изображена кривая развития потенциала ребенка (его психического развития, развития сознания и психических функций). На абсциссе показаны периоды жизни, на ординате — потенциал. В детстве кривая идет вверх почти по экспоненте, потом выполаживается и продолжается с уменьшающимся наклоном вверх. Точки А и В — конец детского сада и конец начальной ступени, соответственно. То есть время до 10–11 лет — самое продуктивное для развития, особенно когнитивного. Дальше учебно-воспитательные усилия будут давать эффект на основе закона предельных величин (каждая дополнительная единица усилия дает все меньшую отдачу). Думается, что кривая со штрихами — это про нас, а все пространство между ней и идеальной кривой — это наш провал.

Провал нашей образовательной системы, которая и по статусу, и по оплате труда, и по уровню профессиональной подготовки персонала считала и считает эту ступень образования второстепенной. Этот порочный подход радикально отличается от того, что происходит на Западе и на Востоке.

В пункте В (к 10 годам) вся сумма психических функций, включая понятийно-абстрактное мышление, сформирована (далее эти функции будут укрепляться, обогащаться). Так считает европейская психология. Китайцы счи-

*тают, что этот результат будет достигнут к 5 или к 7 годам (и есть основания для такого утверждения). А нейробиологи в Японии выяснили, что к 3 годам 100 с лишним миллиардов нейронов аксонами и синапсами «склеятся» (большинство) в один могучий сервер. У нас переведена замечательная книжка Масару Ибука «После трех уже поздно». Из самого названия уже ясно, о чем речь. Эта книжка — обязательна для всех воспитателей и всех родителей (см. Приложение со списками литературы).*

*На втором графике показана идеальная кривая нормы отдачи во взрослой жизни от периода обучения. Эта кривая — продукт обобщения огромного числа эмпирических работ ученых, исследовавших проблему человеческого капитала, в частности, роли образования в его формировании. А и В — вновь точки окончания «дошколки» и «началки» и одновременно периодов, дающих наибольшую отдачу во взрослой жизни в качестве человеческого капитала. Далее кривая тоже выполаживается и становится параллельной оси абсцисс: прирост отдачи почти закончился. Кривая со штрихами — это тоже про нас. Пространство между ней и идеальной кривой — объем недополученной отдачи. Общим местом стало у нас мнение о неконкурентоспособности большинства нашего населения, о его низком профессионализме. Корни этого явления — в состоянии образования в детском саду, на начальной и средней ступенях. Но особенно — на дошкольной и начальной.*

Эти два графика достаточно убедительны. Однако для родителей почти всегда бывает сюрпризом, если воспитатель профессионально посвящает их в знания об их ребенке: когда кончаются предметные игры и начинаются ролевые (и что нужно сделать с игрушками), что такое эгоистическая речь и т. д. Массовый родитель понятия об этом не имеет, ибо этой культуры знания о ребенке и понимания правил работы с ним у нас никогда не было — исключая очень узкий круг интеллигенции, для которой единственная доступная в нашей стране тогда книжка о ребенке, написанная доктором Б. Споком, значила очень многое (а для массы не значила ничего). И эту культуру нам придется создавать.

Сегодня это делать легче: переводится буквально поток лучших в мире книг о детях, их развитии, воспитании, обучении. Но родители о них ничего не знают. Детские сады и школы тоже. Все что нужно сделать — это передать родителям список таких книг, подготовленный ВШЭ (см. Приложение).

Многие сразу согласятся с тем, что родители, впервые узнавшие от школы о ребенке важнейшие вещи, изменят свое отношение к своим родительским обязанностям и к персоналу детского сада, который они десятилетиями воспринимали не выше, чем домработниц с государственной трудовой

книжкой. Теперь воспитатель (если он изменит себя)<sup>4</sup> станет учебным партнером и даже инструктором для интеллигента, а для массы — ее авторитетным учителем. Это в корне изменит образовательную среду для малыша. Но диалоги воспитателя и психолога с родителями должны быть регулярными, постепенно превращаясь во взаимно заинтересованные консилиумы и мониторинги развития ребенка.

Конечно, мы неизбежно столкнемся с неприятными исключениями среди родителей. Воздействие на них может быть оказано силами членов Управляющего совета, и не только. Можно рекомендовать каждой школе легитимизировать ее право требовать с родителей реального *участия в образовательном процессе*. Кластер передаст каждой школе дополнения в ее устав или в договор при приеме в детский сад об обязанностях родителей в образовательном процессе. Этот устав нужно будет принять заново при максимальном участии самих родителей, персонала школы и членов ученического самоуправления. При принятии новичков в детские сады и в школу необходимо знакомить их родителей с этим дополнением и брать подписку о его неукоснительном соблюдении.

Тем не менее, найдутся несколько родителей с жестким оппортунистическим поведением, что оставит их детей без родительского *участия в образовательном процессе*. Что же делать с такими детьми? Ответ на этот вопрос мы дадим в разделе о средней образовательной ступени.

Еще раз напомним о чрезвычайной важности, помимо игровых методов социализации, неуклонного соблюдения всеми взрослыми в семье (тем более персоналом сада), включая старших детей, образцовых социальных практик собственного поведения при малыше. Миметическое обучение может быть предельно эффективным, учитывая силу инстинкта подражания в этом возрасте. Папа, вернувшийся домой с работы и не поцеловавший маму, будет неизбежно скопирован ребенком с последующей постепенной утратой им высокого чувства к маме, и так будет буквально во всем.

### **Устная речь**

Л.С. Выготский рассматривал речь и мышление до шести лет как отдельно формирующиеся сущности. Но с шести лет он считал их лишь двумя сторонами единой сущности. Для нас важно понимать, что развитие языка и интеллекта — абсолютно взаимосвязанный феномен.

---

<sup>4</sup> О профессиональном развитии воспитателей будет рассказано далее.

Четверть века назад ребенок приходил в 1 класс, имея словарный запас в 4–5 тысяч слов и больше. Сегодня это количество в России уменьшилось вдвое. Основная причина — тотальная визуализация нашей жизни. Гаджеты везде, и они молчат.

Устную речь, то есть слова, ребенок-дошкольник может получить только из того, что он слышит, из «эфира». А «эфира» нет, все вперились в гаджеты. На Западе и Востоке родители читают ребенку вслух сказки: на Западе выполняя закон, на Востоке — свято соблюдая традиции. У нас полно гаджетов, ноль законов, почти ноль традиций. Из этого следуют задачи:

1. Детский сад должен составить банки (списки):

- художественной литературы для дошкольников (банк №1);
- аудиокниг, которых много и которые прекрасно исполняются (банк №2);
- визуальных материалов — мультфильмы, художественные фильмы и т. д., но с текстами (NB!), а не 20 серий «Ну, погоди!» с тремя словами во всех сериях.

2. Детский сад должен вручить каждой семье эти списки.

3. Детский сад (воспитатель и психолог) должны составить со всеми семьями своей группы совместный (семейный и детсадовский) график чтения, прослушивания и просматривания этих списков. Скажем так: в сентябре дома все читают № 1–25 из банка №1, а в саду — № 26–30 из банка № 1; в сентябре дома запускают в «эфир» № 1–5 из банка № 2, а в саду — № 6–7 из банка № 2; в сентябре в семье родители вместе просматривают № 1–20 из банка № 3, а в саду — № 21–25 из банка № 3. Все синхронно.

4. Дома и в детсаду регулярно обсуждают услышанное и увиденное.

5. Дома взрослые обязаны один час ежедневно (NB!) устно общаться с ребенком. Это требование должно быть в уставе. Оно чрезвычайно, императивно важно для развития высшей психической функции — мышления, о чем мы узнаем позднее.

Опыт десятков школ Кластера говорит о том, что положение с устной речью дошкольников радикально меняется и количественно (словарный запас), и качественно (богатство речи). Значит, будет меняться и динамика развития интеллекта.



Ребенок должен перед первым классом иметь словарный запас минимум 5000 и более слов. Как сказал один мудрец: «Мышление — это облако, проливающееся дождем слов».

### **Иностранный язык**

«Границы нашего языка — границы познаваемого нами мира» (Л. Витгенштейн). Русская классическая гимназия была подлинной фабрикой интеллектуалов, обеспечивая детям знание двух-трех европейских языков, латыни и греческого. Советская власть это достижение свела к нулю. Итог — немая для четырех стран света нация как странный итог «лучшей в мире школы». Кластер ставит задачу начать изучение иностранного языка с трех лет, по три урока в неделю. Очевидно, что стопроцентный результат будет достигнут не сразу. Тем не менее решение этой задачи началось в большинстве школ Кластера, и охват детей изучением английского языка с трех лет постоянно расширяется. Активное участие родителей не только помогает этому процессу, но и вносит растущий вклад во внебюджетные доходы школ.

Школа должна знать, что свободный (*fluent*) английский формируется в результате освоения не менее 2100–2200 *контактных* учебных часов [ $(3 \text{ часа} \times 34 \text{ недели} \times 4 \text{ года} = 408) + (5 \text{ часов} \times 34 \text{ недели} \times 11 \text{ лет} = 1870) = 2278 \text{ часов}$ ]. Два урока в неделю начиная со второго класса (как это прописано в государственном БУПе) — это бесполезная трата времени, усилий ребенка, школы и родителей.

### **Насыщенная сенсорная среда**

Отсутствие знаний возрастной психологии и физиологии является устойчивой причиной не просто недооценки, а полного непонимания школами вклада семей и школы в развитие сенсорной системы ребенка. Ее формирование и наиболее интенсивный рост приходится как раз на детский сад и почти завершаются в «началке». Сенсорную систему не случайно всегда называли «окнами разума». Восприятие — доминирующая психологическая функция в раннем детстве, это важнейший инструмент накопления *смыслообразов*, групп представлений, многих ассоциаций, дефицит которых препятствует эффективному развитию произвольного внимания, произвольной памяти, а затем и мышления. Восприятие создает образы



объектов, предметов, а анализаторы — отношения между ними, абстрагируя их от предметов и создавая *смыслообразы*, фильтруя их, классифицируя и распределяя по «ячейкам» долгосрочной памяти — библиотеки ребенка — богатство накопленного фонда библиотеки смыслообразов — развитости сознания, разума, интеллекта.

Роль семьи в развитии сенсорной системы огромна. Эта роль должна включать как прямое участие родителей в обучении ребенка действиям, развивающим соответствующие рецепторы и анализаторы, так и создание насыщенной сенсорной среды в доме. В каждой семье должны своевременно приобретаться и возобновляться материалы и инструменты для рисования, музыки, лепки, рукоделия и т. д. Родители должны самообучаться азам этих действий и успешно передавать эти умения ребенку. Эти обязанности нужно фиксировать в уставе школы или в договорах с родителями. Ежегодно семья должна отчитываться перед детским садом десятком и более рисовальных альбомов ребенка. Детсад должен организовывать регулярные тематические, жанровые и другие выставки работ малышей, публично вознаграждать и выделять «чемпионов». Детсадовская группа должна быть постоянной студией-мастерской для юных художников, ателье для юных модельеров и портных, студией для скульпторов, кухней для поваров, музыкальной школой для певцов и инструменталистов.

Портрет выпускника детсада — это: а) десятки альбомов для рисования; б) коробки с фигурками, сделанными на занятиях лепкой; в) коробки с рукоделиями; г) публичная демонстрация музыкальных успехов и т. д.

Концепция Кластера рекомендует персоналу детских садов убеждать родителей приобрести отечественное пианино (оно дешевое), либо скрипичную «восьмушку», либо даже синтезатор и т. п., чтобы в каждой семье малыш был как бы в постоянном мире «собственной» музыки. Обязательно наличие музыкального центра (не только для аудиокниг) и дискотек детской музыки, включая серьезную (например, балетную музыку Чайковского). Важно, чтобы домашний «эфир» был постоянно заполнен либо текстами аудиокниг, либо звуками музыки, независимо от того, является ли это конкретное «эфирное» время специальным для прослушивания. Пусть «эфир» звучит постоянно.

Понять азы рисования нынче абсолютно несложно для любого родителя — в книжных магазинах полно прекрасных и легко осваиваемых самоучителей. Коробки цветных карандашей, акварель, гуашь, нитки, спицы, кусочки материи, пластилин, цветы и икебана и т. п. — все это должно присутствовать в доме. Повторимся: все это чрезвычайно важно прежде всего

для развития интеллекта, но также важно и для развития *эстетического интеллекта*, для моторики ребенка. Конечно, всему этому надлежит быть и в детском саду, где воспитатель должен уметь организовать индивидуальную и групповую работу студий, мастерских и др., выставки из работ всех малышей, их обсуждения родителями и детьми.

### **Формирование понятий**

Понятия не транслируются, невозможна прямая и простая передача понятия от учителя к ученику. *«Мы должны признаться, что неоднократно пробовали это в последние два месяца и всегда встречали в учениках непреодолимое отвращение, доказывающее ложность принятого нами пути»*, — это слова не только величайшего писателя, но и величайшего педагога Л.Н. Толстого (из опыта его яснополянской школы).



Понятия образуются у ребенка самостоятельно, в возрасте от 8 до 11 лет. Это предельно критическое время.

Но еще более критическим является и дошкольное детство. Сотни моих посещений школ поразили меня в том числе тем, что никто из школьных педагогов этой проблемы не знает и не владеет методами ее решения. Особенно возмутительно, что ее не знают тысячи школьных психологов (исключая нескольких, окончивших, как правило, психологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова).

Концепция Кластера настойчиво рекомендует принять меры к тому, чтобы эту проблему осознал весь персонал детских садов. Пусть начнут с книги *«Мышление и речь»* Л.С. Выготского и узнают, что такое *синкрет*, *комплексы (ассоциации, коллекции, цепные комплексы* и т. д.), чтобы понимать, что с них начинается формирование понятий у ребенка», что *«...развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своим корнями глубоко в детство...»* (Л.С. Выготский).

Один час в день, не меньше! — *обязательная* норма устного общения взрослого с ребенком. Каждый родитель должен знать, что это наиважнейшее условие для интеллектуального развития его малыша, для образования у него понятий.

Итак, о «дошколке». Наши важнейшие проблемы, которые обеспечат многозначное развитие детей, приближенное к идеалу:

- Инклюзия родителей в процесс обучения и воспитания своего ребенка. Это должны быть интенсивные виды деятельности.
- Воспитатель должен, используя совместные графики различных совместных с семьей видов деятельности, отслеживать их, консультировать, совместно и регулярно обсуждать, оценивать и принимать решения.
- Социализация (ее первая ступень, обусловленная ситуациями социального развития ребенка).
- Устная речь. Обеспечение интенсивного постоянного «эфира» и ежедневного устного общения взрослых с ребенком.
- Иностранный язык — с трех лет по три урока в неделю.
- Насыщенная сенсорная среда.
- Создание предварительных условий для первых этапов развития понятий у ребенка.
- NB! Персонал должен начать постепенное, но глубокое изменение своего профессионального *знаниевого* и *технологического потенциала*.



Устная речь, иностранный язык, сенсорное развитие, условия развития понятий — все это обеспечит сильный старт интеллектуального развития *каждого* ребенка, его когнитивных компетенций. Эти же факторы, вкупе с социализацией, станут сильными детерминантами личностного развития.

*Дополнение.* Л.С. Выготский и другие считали, что обучение арифметике до шести лет бессмысленно. Но замечательный ученый-психолог и педагог А.М. Лобок создал игру, в которой ребенок самообучается арифметике с трех лет. Игра безчисловая! Эффект гарантирован. Игра называется «Архикард». Подробности — на сайте А.М. Лобока.

## Начальная школа

Успех начальной школы зависит не только от ее образовательной деятельности, но и от того, какую «абитуру» она получит от детского сада. Концепция считает необходимым, чтобы каждая школа разработала критерии и провела строгий мониторинг достижений своей «абитуры» для начальной ступени. Эти критерии могут (должны) включать оценку нескольких вещей:

- участия родителей в учебно-воспитательной деятельности со своими детьми;

- социализации детей;
- качества и количества устной речи;
- развития сенсорной системы;
- вовлеченности детей в изучение иностранного языка и ее результатов.

Кумулятивные результаты по каждой группе должны стать основанием для назначения зарплат соответствующим воспитателям. Вся работа по мониторингу должен проводить персонал начальной школы и ее психологи. Такой мониторинг создаст, наконец, прецедент независимого оценивания результатов работы детских садов, прецедент начала формирования правильной рабочей культуры. Работы не по *присмотру*, а по *образованию* детей. Такой мониторинг, его результаты — все это впервые поставит персонал «дошколки» перед необходимостью постоянно помнить о *результатах* своей работы, а не наслаждаться и отчитываться о процессе. Персонал должен помнить о предстоящей независимой оценке его работы сотрудниками школы в форме оценивания *результатов*.

### **Задачи начальной школы и их решения**

#### *Чтение*

Решение этой многотысячелетней и для многих вроде бы рутинной задачи должно закончиться *сформированностью у каждого выпускника начальной ступени устойчивого коммуникативного поведения*: а) по извлечению авторских и, что особенно важно, *собственных* смыслов из текстов; б) по обязательному (как потребность в пище) ежедневному обращению ребенка к текстам.



Культура и знание — это тексты в разных знаковых системах. Этим все сказано о значении научения школьника чтению *разных* текстов в *разных* знаковых системах. Это важнейшая когнитивная компетенция человека в XXI веке!

Участие родителей в этом процессе должно быть обязательным, и это следует зафиксировать в уставе школы. Школа должна составить примерный список рекомендуемой для чтения литературы (по разным предметам) и передать каждой семье. Формирование этого «коммуникативного поведения» должно планомерно отслеживаться учителем класса, как и

чтение — родителями. Перед переходом детей в 5 класс основная школа должна оценивать выполнение этой задачи учителями начальной ступени. Слоганом для этой задачи может служить следующее высказывание выдающегося русского мыслителя И.А. Ильина: *«По чтению можно узнавать и определять человека. Ибо каждый из нас есть то, ЧТО он читает, и каждый человек есть то, КАК он читает...»*



Главная технология обучения в школе, как и *самонаучения* взрослого в течение всей жизни, — «текст как модель»: умение читать, анализируя (фильтруя и классифицируя знаниевые единицы текста) и соединяя вновь узнанное с уже известным, расширяя тем самым свое знание; находить собственные смыслы в тексте, обрабатывать их и, интерпретируя текст, превращать его в новое знание. Таким образом чтение становится не только источником информации, но и средством генерирования новых знаний.

### *Письмо*

Задача школы состоит в *формировании у каждого ученика устойчивого коммуникативного поведения по репрезентации своих мыслей, впечатлений, чувств, отношений и т. д.* В формировании и развитии письменной речи, а не письма. Единой единицей мышления и речи является значение (слова). Язык — понятийный инструмент, которым мы (и ребенок тоже) репрезентуем мир себе, означивая его в понятиях. Это означивание называется *репрезентацией*: мир презентуется нам, а мы, обработав эти презентации, репрезентуем мир себе и другим. Мышление — это процесс означивания (понятиями — словами). Чем интенсивнее означивание, тем интенсивнее развитие мышления, ибо *«мысль есть культурный акт, сущность которого состоит в означивании»* (Л.С. Выготский). Повторимся: знание персоналом школы основополагающей для всей мировой педагогики выдающейся работы Л.С. Выготского «Мышление и речь» абсолютно обязательно для всего персонала школы, и особенно — для персонала детского сада и «началки».

Конкретная цель «началки» — выпустить *каждого* ребенка в 5 класс так, чтобы он имел коллекцию собственных текстов в 1500 страниц («ни дня без страницы!»), — именно столько творят дети в школе А.М. Лобока. Родители должны тщательно собирать эти тексты и формировать в файлы. Учитель

должен формировать меню собственных методик, поощряющих текстогенерацию у детей, а затем — и их обсуждение в классе и в группах.



Письмо (регулярное, ежедневное, «ни дня без строчки!») — одно из двух решающих условий самостоятельного формирования понятийного мышления у школьников.

Решающая фаза его формирования приходится на предподростковый и особенно ранний подростковый возраст: «...*в переходном возрасте развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу процесса образования понятий*» (Л.С. Выготский).

Л.С. Выготский считал формирование письменной речи у детей одной из наиболее важных задач школы и отмечал с горечью, что школа эту задачу вообще не решает. Речь идет именно о речи, а не письме. Письменная речь радикально отличается от устной: отсутствием прямого контакта с собеседником, отсутствием всех выразительных средств устной речи, приучением к размышлению, поскольку оно предшествует письменной речи (в то время как в устной речи мысль и речь по времени совпадают, поэтому она и не отличается строгой логичностью, доказательностью).

Задача — точно донести до адресата свою мысль — требует от писателя точности и логики. Особенно важно то, что письменная речь — это достаточно строгий набор отобранных мыслей, а мысль, повторимся еще раз, — «*творческий акт, сущность которого состоит в означивании*» (Л.С. Выготский).

Поэтому начальная ступень — сверхответственный период, что совершенно не осознается персоналом школы — в силу полного незнания этой проблемы. Из психических функций в «началке» доминирует память, но быстро (уже в конце этой ступени) вызревает — или не вызревает — *понятийное мышление*. Это «или» зависит: а) от интенсивного письма и б) от ежедневного устного общения взрослого с ребенком, каковые а) и б) являются острейшим дефицитом и в школе, и в семье.

И тогда в 5 класс ребенок отправится вооруженный по-прежнему лишь памятью. В этом провале кроется главная причина того ужасного факта, что в международном мониторинге PIRLS наши 10-летние дети — первые или почти первые в мире, а в мониторинге PISA наши 15-летние дети — уже в пятом десятке стран (основной провал — «чтение», о котором уже говорилось, то есть *речь* в целом, включая чтение, письменную речь и риторику).

Наконец, очень важное: письменной речи нужно учить: как найти цель и тему нарратива, как его назвать, как составить план, как написать разделы плана, как перечитывать главы, сопоставляя с целью, темой, названием и разделы друг с другом, чтобы обеспечить логику и гармонию связей между частями, как корректировать, как написать заключение. И вновь перечитать с начала.

*«Ни дня без страницы!»*

### *Риторика*

Дидактическая модель школы — это монополия на монологи «Марианны», на пересказ ею текста тощего учебника. Концепция предлагает полный, хотя бы и относительно постепенный отказ от этой модели, ибо в XXI веке это такая... антишкола. «Эфир» в классе должен безраздельно принадлежать детям. Почти идеальное гражданское общество золотого века греческого города-полиса — это продукт риторики. Гомер говорил, что после главной доблести мужчины — умения сражаться — его вторая главная доблесть — умение дискутировать. Гражданин — это *мое* мнение и *моя* ответственность. На агоре (собрании граждан полиса) гражданин должен был предъявить свое мнение. Для этого его учили риторике.

Нельзя научиться говорить в классе, где правом на слово обладает один человек (да и слово-то его зачастую убогое, не выходящее за границы скудного учебника). В регламентах школ системы Международного бакалавриата учителю в классе рекомендуется молчать. Это эффективная педагогическая «технология», освобождающая «трибуну» для ученика. А организация ученического ораторства — это и есть искусство учителя. Другими словами, в 5 класс из «началки» должен придти *оратор*.

### *Иностранный язык*

Концепция Кластера рекомендует изучение иностранного языка на пяти уроках в неделю начиная с 1-го класса. Государственная «трафаретка» два урока в неделю со 2-го класса (почему со 2-го?) — это не только от скудости ресурсов, но и от очевидного непрофессионализма «решателей» чиновников. Два урока в неделю — это пустая трата времени, как отмечают профессионалы и как показал тотальный почти вековой опыт советской и постсоветской массовой школы, якобы «лучшей в мире». Эта школа регулярно создавала самые «немой» народ в мире, не способный общаться с другими народами.

Два урока со 2-го класса за 10 лет — это примерно 640 часов. На освоение одного языка в МГИМО отводится 2400–2600 часов (контактных). Понятно, что 640 часов — это просто потерянное время. Пять уроков с 1-го класса за 11 лет составят примерно 1870 часов, плюс три урока в неделю в детском саду в сумме дадут более 2200 часов. Это количество определено и приведет к новому качеству, к успеху.

В «началке» школам нужно ставить сильные цели: аудирование, свободная устная речь, быстрое чтение. Для достижения этих целей хороши оксфордские учебники (то есть учебники носителей языка), подбор материалов для домашнего чтения, спектакли детских театров на иностранном языке и т. д.



Совокупность чтения, письма, риторики, иностранного языка, добавленного к устной речи и продвинутой сенсорной системе из детского сада, — вот мощный мотор успешного интеллектуального развития ребенка, его когнитивных компетенций.

### *Социализация*

Учитель «началки» должен знать основы психологии развития в этом чрезвычайно продуктивном возрасте, включая особенности социального и личностного развития и их новых социальных ситуаций. Каждая из ситуаций генерирует новые потребности и интересы ребенка, которые надо использовать как важные воспитательные мотиваторы.

В период «началки» у ребенка возникает потребность деятельности «по-взрослому» и готовность (желание) демонстрировать окружающим отличный результат этой деятельности. В ряде законов западных стран есть даже установка на то, чтобы в этом возрасте ребенок в обязательном порядке выполнял «свою» часть семейной домашней работы. Наделить маленького человека такой работой — ответственность семьи. Но в то, что это важнейшее воспитательное действие (опирающееся на потребность самого ребенка), формирующее ответственность за свою часть общей семейной ответственности, родителей должен посвятить учитель, разъяснив им смысл участия вкладом малыша в семейное благополучие. И учитель должен не только посвятить, но и подсказать способы мониторинга, оценивания и поощрения этой деятельности ребенка.

В этом возрасте ребенок часто испытывает потребность в деятельности «на глазах» более широкой, чем семья, аудитории. В колонии у А.С. Макаренко «малыши» часто были наиболее активной и принципиальной обще-



ственной силой среди всех колонистов. Школьников «началки» нужно обязательно привлекать к ученическому самоуправлению. Но при этом школа должна пересмотреть свое отношение к этому важнейшему институту: самоуправление — это не производство в «началке» нескольких десятков то ли активных маленьких тружеников, то ли (что намного чаще) будущих карьеристов, то есть это не *управление, а делание, самоделание, это бытие (не существование)* — другими словами, это усилие *быть, состояться, исполниться*, вложить себя в другого, в социум, в природу, в родное место. Школа должна сознательно идти на то, чтобы доверять детям определенные и существенные, вполне взрослые, сферы деятельности, организацию, мониторинг и оценивание этой деятельности самими детьми. Малыши особенно активно и охотно включаются в эту работу.

### *Математическое мышление*

С первого класса техника решений задач по алгоритмам должна реализовываться в пространстве дискурса в классе. Дети должны усваивать не только алгоритмы, но еще больше — синтаксис математического языка, то есть сам язык математики, знать все дефиниции/смыслы понятий/слов: что такое число, натуральное и смешанное число, что такое прямая, отрезок, луч, умножение, деление и т. д. Этот язык им неизвестен (как мне пришлось обнаружить, он почти неизвестен учителям!), и поэтому у них нет математического мышления, а есть лишь зубрежка алгоритмов и тренинг решений. Урок — пространство математической риторики, звучания математического языка (синтаксиса). Алгоритмы необходимы (хотя ныне они все в кармане, где лежит гаджет, но там они «работают» с памятью, а не с мышлением). В полном отсутствии обучения математическому языку — главная причина глубоко провала школьного математического образования, которое мы стыдливо скрыли за разделением математики на базовую и профильную.

### *Сенсорная система*

Основное формирование сенсорной системы заканчивается в этом возрастном периоде, однако Концепция рекомендует школам проводить настойчивую работу с родителями — с тем, чтобы школьники избрали какой-то один из видов творческой деятельности, относящийся к одному из анализаторов, и продолжали его развитие. Это может быть музыка, рисо-

вание, рукоделие: «укрепляемый» и далее один анализатор будет неизбежно диффузировать на все другие. А школы будут иметь массовые когорты художников, музыкантов и т. д.

### *Физическая культура и (или) спорт*

Кластер рекомендует «физическую культуру», то есть предлагает специальные оздоровительные программы для освобожденных от физкультуры переформатировать в развивающие форматы: ритмику, фитнес, возможно, бальные танцы. Для остальных же — постепенно увеличивать долю детей (в идеале до 100%), занимающихся в спортивных секциях.

### *Формирование понятийно-абстрактного мышления*

Выше эта проблема уже обсуждалась, и мы надеемся, что школы осознают ее безальтернативную важность. Развитие психических функций, как уже упоминалось, имеет некоторую последовательность. Память, сформировавшаяся еще в детском саду и потеснившая с первого места восприятие, в «началке» является абсолютно доминирующей функцией. Контент начальной школы интересен и увлекателен по определению, он сам по себе сильный мотиватор к учебе: ведь ребенка учат «чему-нибудь обо всем». Все впервые, все интересно, памяти (ее объема) вполне хватает на абсорбцию объема этого контента. Но впереди ребенка ждет пятый класс, в котором доминирование памяти должно (необходимо) смениться доминированием понятийного (понятийно-абстрактного) мышления.

Поэтому напоминаем: интенсивное письмо, ежедневное устное общение со взрослыми плюс интенсивное чтение, риторика, билингва, математика (все это о речи, о языке) — условия формирования мышления. Без этого под вопросом окажется все: начиная с создания смыслообразов в целом и заканчивая метапредметными, когнитивными компетенциями.

Как при переходе из дошкольной ступени в начальную, так и при переходе из начальной в 5-й класс учителя средней ступени должны проверить результаты 4-го класса (каждого ребенка) и просуммировать все достижения класса: чтение, письмо и т. д. Результат класса определяет трудовое вознаграждение его учителя. Это вновь подсказка о необходимости работать не на процесс, а на результат. Но результат должен оцениваться силами независимых экспертов.

### *Организация классной комнаты*

Концепция обращает особое внимание школ на важность аранжировки классной комнаты. Уже Джон Дьюи, основатель аутентичной модели и школы-лаборатории при Чикагском университете, автор идеи групповых проектных работ и группового обучения, устранил парты и заменил их столами на пять-шесть человек. Технология Эльконина/Давыдова для «началки» тоже предусматривает аранжировку, близкую к Дьюи. Столы вместо парт — это норма полюбившейся нам сингапурской школы. Групповое обучение — ныне норма для Татарстана. Далее — почти везде в мире. В чем же здесь дело? А дело в том, что стол, то есть группа, — это мощный мотиватор: команда отторгнет неиграющего (лентяя). Она ждет «игры в пас» от каждого. Она играет *сама*, она делает *свой* выбор, она учится у каждого своего члена.

Стол — это пространство взаимодействий и взаимообменов, то есть групповой работы. Это пространство особой скорости мышления, ибо в нем господствует, особенно при решении задач из естественных наук и математики, предикативная внутренняя речь: все участники находятся «в материале», подлежащие и их словесное «окружение» редуцируются, скорострельность мысли очевидна. Верная подсказка, рожденная одним, немедленно абсорбируется всей группой. Стол — это пространство диалогов, контент и продукт которых — рассуждение, каузальность и решения. Весь «эфир» усваивается, ибо это *мой, наш* эфир, а *мой и наш* (моей группы) — сильнейшие мотиваторы.

Концепция рекомендует переход «к столам» с первого класса тем учителям, которые готовы к новому, заточены на него, но готовы при этом и на существенное сверхусилие в течение нескольких лет, пока не будут отработаны, не накопятся *личные* методики работы — не с классом (то есть, по сути, ни с кем), а с группой. Когда успех новаторов обозначится явно, можно расширять состав участников этой технологии. Диалог (Сократ, Платон, Бахтин, Трубецкой и др.), групповая работа — команды *ad hoc*, то есть команды на одноразовую задачу, — основная форма современной организации бизнеса, науки, экспертизы. Это древнейшие и эффективнейшие механизмы как интеллектуального развития, так и социализации. Если школа в «началке» внедряет предметное обучение, то аранжировка классной комнаты — только столы, а не три ряда парт. Это должно быть только групповое обучение и воспитание, в котором все друг у друга учатся — сами,

включая учителя, — в котором все социально контролируют себя как командные игроки, как «граждане» группы<sup>5</sup>.

Уникальным свойством группового обучения является его способность раскрыть *наделенность* (в семье, генетически, в среде, в результате предыдущих собственных усилий) каждого ребенка каким-то личным преимуществом или склонностью, предрасположенностью к предметным либо деятельностным областям. Уже в первом и во втором классах эти *наделенности* и склонности отчетливо проявляются, но именно в группе, в команде, и их нужно «схватить», создав в системе ДПО кружки по *склонностям и наделенностям*. Два часа в неделю в кружке за семь лет (3–9 классы) составят примерно 470 часов «профильной» пропедевтики. В 9 классе вопрос о выборе личного трека уже стоять не будет: все произойдет раньше, а трек уйдет *в глубину*, обеспечивая заодно развитие креативного мышления, — ибо формирование креативного мышления возможно только тогда, когда ребенок сфокусирован на *предназначенной ему* предметной области в *глубину (in depth)*, а не в объеме стандартной программы.

В мировой науке о школьном (и не только) образовании, помимо дидактической модели (возникшей в конце XIX века одновременно с массовой школой) и аутентичной модели (начатой в начале XX века Джоном Дьюи и Марией Монтессори и трансформировавшейся в деятельностную школу), все чаще рассматривается модель школы будущего — *трансформативная*. Многие ее черты уже присутствуют в ряде абсолютно новых элитарных небольших школ и даже университетов в Северной Европе, Китае, Австралии, Индии и даже в США, а теперь и у нас (школа «Летово»).

Новый подход к образованию исходит из понимания того, что роли или функции традиционных образовательных институтов постепенно радикально изменяются или уже изменились. В отношении школы речь идет об учителе, ученике и уроке. Причина — появление Интернета и в целом глобальных источников информации. Интернет обесценил роль учителя и учебника как источников учебного знания: в этом качестве они мизерны и субъективны, а часто даже ошибочны. Они лишают выбора и учителя, и ученика. В трансформативной модели учитель — организатор самообучения школьника, а следовательно, и *предметный эксперт* (не *учитель физики*,

---

<sup>5</sup> У А.С. Макаренко главный успех обеспечивала именно группа: колонисты работали в отрядах-группах (с постоянной ротацией командиров и подчиненных), учились в группах, маршировали взводами, а главным отрядом был «Сводный отряд» — 100%-команда *ad hoc*, на 100 лет опередившая весь мир, в котором экономика организовывается ныне как команды *ad hoc*.

а *физик*). Интернет сделал бессмысленной устную трансляцию учителем втиснутого в учебник учебного материала, лишив учителя права на трансляцию, а учебнику оставив роль сомнительного навигатора по предметному полю, роль некоего набора дидактических единиц, которые общество считает нужным в данный период передать ребенку. Но если учитель — транслятор, а учебник — лишь навигатор, то дидактический дизайн урока неизбежно уйдет в прошлое, как это уже произошло на Западе и Востоке.

### ***Начало новой педагогической технологии — технологии XXI века***

Термин «культура» имеет много определений, в зависимости от цели его применения. Если, например, мы говорим о социальном устройстве бытия человека, то «культура — это форма». Тогда ее дуальная оппозиция — хаос. Если же мы говорим о познании, о том, как мы получаем знание и создаем его, то «культура — это тексты». Тексты в разных знаковых системах: алфавиты, иероглифы, ноты, математические символы, образы/картинки и т. д.

Тексты — источник не только накопленных знаний. Любой текст имеет много «степеней свободы» в зависимости от конкретного читателя. Текст субъективен, читатель тоже. Автор и читатель не совпадают по интересам, целям, задачам. Автор излагает то, что важно ему, его интересам, его инсайтам, целям задачам. Читателю в этом тексте важно то, что интересно ему, отвечает его целям, задачам, в этом его мотивация к чтению. Читая, он, конечно фиксирует авторские смыслы, но его мотивация ищет в этом тексте *свое* — то, что автору не нужно и на чем он не фокусируется, но что нужно ему, читателю. Он, читатель, ищет *собственные смыслы*. И находит.

Возьмите, например, гениальные тексты шекспировского «Гамлета». Существуют несколько, и существенно разных, «переводов». Разных — потому что это не переводы, а интерпретации, то есть собственные смыслы читателя — интерпретатора/переводчика. Эти же собственные смыслы будут и у первоклассных режиссеров: они потому первоклассные, что наделены даром увидеть и «схватить» собственные смыслы в чужом тексте. Точно так же выдающиеся дирижеры видят (слышат) *свое* в чужом музыкальном произведении. Точно так же выдающийся математик увидит в решении задачи не только само решение, но иные варианты решений, более «элегантные». И в этом «схватывании» *своего*, в этой *интерпретации* сотворенного — огромный источник нового, инсайтов, прогресса в целом, прогресса индивидов и человечества.

**NB**

Интерпретации, совершаемые людьми одаренными, — свойство их таланта, их личных способностей. Но интерпретациям можно научить! Причем научить всех! Все не станут знаменитостями, но все научатся извлекать собственные смыслы из «текстов», развивая себя, усложняя себя, делая себя через интерпретацию субъектом креативности, создателем пусть небольшого, но нового, более сложного, неизвестного другим, обладателем собственного преимущества над другими.

### **Как научить этому?**

Концепция рекомендует следующее. Учитель, готовя первую содержательную тему, отбирает из данного предметного поля в Интернете две-три страницы информации по теме (язык этой информации должен быть понятен, например, 7–8-летнему) и размещает их на гаджетах учеников, указывая в конце этого материала источники (давая веб-ссылку). Затем предлагает ученикам, взяв рабочую тетрадь по предмету, читать эту информацию (к следующему уроку), а закончив, написать эссе/конспект/реферат/ключевые слова к этой информации<sup>6</sup>. Но сначала учитель должен несколько раз показать, как это делается. Закончив эту работу, следует еще раз бегло пройти по всему материалу и убедиться, что ничего не пропущено. На следующий урок учитель приходит в класс — со столами, а не с тремя рядами парт! — и раздает каждой группе задачи по этой теме. Группы решают, а групповые решения обсуждаются. Учитель бегло просматривает рабочие тетради, отмечая для себя уровень креативной внимательности каждого (оценивая при этом только *смыслы* и не обращая внимания на грамматику!). Подытожим.

**NB**

Контент ребенок прочел сам; сам его понял, потому что сумел изложить его своими словами, то есть произвел *самопорождение* собственного текста; прошел через деятельностное *переживание* и рефлексию; поняв, сумел применить его на практике — решить задачи. Начал, получив *информацию*, а закончил, освоив *знание*, включая его применение.

<sup>6</sup> Конечно, прежде чем приступить к этому, учитель должен сам освоить навык интерпретации, то есть навык написания эссе, навык сжатой передачи авторских смыслов (в виде контекста и реферата), навык «схватывания» ключевых слов и, наконец, главное — навык обнаружения собственных смыслов посредством стократных, из урока в урок, интерпретаций.

В этом учебном кейсе воплощается формирование *метапредметных (когнитивных) компетенций*. Хотя учитель дал ученикам фору (нашел и предоставил информацию), но анализ (расчленение на смысловые единицы, их оценку и отбор), включение ассоциативной памяти, привлечение из собственного знаниевого запаса подходящих знаниевых единиц, синтез с вновь полученным знанием (Выготский называл это *комбинированием*) и создание собственного интеллектуального продукта групповой работы — все это проделал сам ученик. Пройдет несколько уроков, и его потянет заглянуть в оставленную учителем в конце информации веб-ссылку, чтобы попасть на данное предметное поле в Интернете. И если это поле вызывает у него личный интерес, то он на нем остается, а учитель получит возможность консультировать, направлять, корректировать его самообучение, постоянно отодвигая дальше и дальше зону ближайшего развития ребенка. Но с этого момента учителю «мало не покажется».

Так начинается формирование когнитивных компетенций.

## Средняя ступень

Средняя ступень — это, конечно, лишь общее образование, но это и путь в ближайшее будущее, новое самообразовательное будущее. Концепция предлагает серьезно отнестись к этому тезису. Пятый класс — это не «что-нибудь обо всем», как в «началке». Это учебная модель университета (классического, то есть не технического, не медицинского, не военного и т. п.), где с пятого класса дневное расписание уроков отражает названия факультетов классического университета: алгебра (математика), география, история, биология и т. д. В «началке» контент — «что-нибудь обо всем», это интересно всем. А интересна ли всем «история», «биология»?.. Проблема «предметной» мотивации возникает с первого дня средней ступени. С первого дня возникает и необходимость принять и адаптировать себя к десятку совершенно разных педагогов. Эти два вызова легко преодолеваются после четырех лет группового обучения, постоянной социальной адаптации — тогда первый подростковый кризис проходит легко.

Но одновременно возникает и другая проблема, о которой речь шла уже неоднократно, — проблема *понятийного мышления*. Если ребенок входит в 5-й класс с не формирующимся быстро понятийным мышлением, то он остается один на один с кучей университетских предметов, будучи вооружен лишь единственным инструментом — памятью. Этот инструмент

поможет *запомнить* (временно), но *не осмыслить*. А контент 5-го класса таков, что очень быстро перегружает память, и она, чтобы спасти ребенка от двоек, превращается в зубрежку, которая, в свою очередь, превращается в вечный личный «образ жизни в образовании», обрекая ребенка, а затем и взрослого, на невысокий уровень IQ, на овладение простыми (и только) профессиональными умениями, на участие в низких по сложности уровнях рабочих мест в рабочей силе страны.

Итак, здесь мы имеем следующий набор: отнюдь не «фронтальный» интерес абсолютно ко всем предметам, тягостные усилия по зубрежке, плюс десяток новых, чужих учителей вместо единственного и всегда понятного своего. Последствия нам всем хорошо известны.

Что же делать? Во-первых, вернемся к понятийному мышлению. Если в «началке» школа неукоснительно выполняла рекомендации Концепции, то в 5-й класс ученик «принесет» не только память, но и начавшее *спурт* своего развитие понятийное мышление. Теперь этому спурту нужно дать правильное дыхание, исходя из установки «мыслишь сам — действуй и учишься сам». Так называемый *инструкционизм*, как форма отношений учитель/ученик, должен полностью закончиться в «началке». Пришло время полного *конструкционизма* (хотя он крепко задействован уже в «началке» в технологии «текст-как-модель»), то есть обучения школьника всегда и во всех предметах *конструировать собственное знание* посредством технологии «текст-как-модель».

Средняя ступень, которая меняет контент с присущей «началке» общей картины мира на многопредметный, создает вызовы для всех *участников образовательного процесса*. Ребенок оказывается перед выбором: либо равного освоения всего набора предметов (что ставит вопрос о мотивации — любить все предметы вряд ли возможно), либо выбора одного предмета/предметной области. Если в «началке» наделенность, предрасположенность ребенка идентифицирована, а школа создала посредством ДПО условия движения ребенка по этому треку, то проблема выбора легка. Но как мотивировать его в отношении других предметов?

Мотиватором и здесь могут быть только группа (групповое обучение) и технология «текст-как-модель», поскольку и группа, и эта модель сами являются мотиваторами. Проблема в том (как показал опыт реализации Концепции), что если дошкольная и начальная ступени реализуют Концепцию достаточно легко, хотя и постепенно, то предметники способны менять себя психологически с огромным трудом. И это свойство объяснимо.



«Текст-как-модель» и «группа» требуют другого учителя. Даже не учителя (физики, биологии, истории и т. д.), а физика, биолога, историка и т. д. — то есть не педагогов. Именно *непедагоги* ныне абсолютно доминируют в школах Запада и Востока.

В нескольких новых зарубежных университетах, где нет профессуры (NB!), многое так и происходит, но студенты, выполняя свои проектные работы, даже консультируются с Интернетом, а не с «живым» профессором, что говорит, конечно, уже об очень высоком уровне владения ИТ. И все это начинать надо в школе, что и предусматривалось в ФГОС-2. Со школы, со средней ступени нужно тянуть ниточку к миру подлинного знания, а не адаптированного, «детского», к устойчивому пониманию навигации в предметных полях Интернета и других глобальных источниках информации. Конечно, с консультативной помощью учителя, наделенного новой ролью — *предметного эксперта*, что позволяет ему отказаться, наконец, от роли транслятора.

Осуществить учителю подобную перезагрузку будет весьма нелегко. Она растянется на несколько лет, в ходе которых учитель освоит свое предметное поле в Интернете, то есть постигнет навигацию в знаниевом поле своей научной дисциплины. И в ходе этой новой педагогической практики он сам (без курсов повышения квалификации) превращается из *учителя физики* в *физика*. К одной теме найти в Интернете нужно десять страниц, к ста темам — уже тысячу страниц; повторить это три-четыре раза — значит, отобрать несколько тысяч страниц. Происходит «отрыв» учителя от учебника, за пределы которого массовый учитель (его «рабочее знание»), как правило, вообще не выходит, и потому он остается учителем физики, а не физиком.

Изменяя ученика через аутентично-деятельностную обучающую технологию, учитель постепенно меняется сам. Эта постепенность неизбежна, ибо неизбежны год или больше на освоение по-новому всего учебного курса для формирования навыка; и это освоение нужно закрепить его неоднократным повторением в течение нескольких лет. Результатов будет два: 1) самообучающийся ученик; 2) самообучающийся учитель. Эта и подобная ей деятельностная технология вполне применимы даже в «началке», как мы уже видели, особенно если там есть классы или, еще лучше, целостная программа с предметным обучением. В этом возрасте мотивация работы с компьютером (освоения, расширения своего ИТ-кругозора) у ребенка особенно сильна, поэтому в позитивном результате сомневаться не приходится. Кроме того, ученик, попавший (или давший себя заманить)

в «сады» Интернета, скорее всего, откажет себе в пустопорожном общении с компьютерными играми-стрелялками. Освоить «www» быстрее сверстников, первым в рабочей группе найти ответ, первым получить поощрение от группы и учителя — сильные мотивы.

Еще раз напомним, что все наше человеческое знание — это необъятный космос, и вместить его в чью-нибудь голову абсолютно невозможно. Следовательно, и делать это бессмысленно. Но ведь школа, а во многом и вузы, именно этим и занимаются. Во взрослой профессиональной жизни человеку в каждый конкретный период нужна будет лишь крупица этого космоса, но какая — он предугадать не сможет. Поэтому и решение задачи наделения человека *эффективным познанием*, когнитивными компетенциями состоит в наделении его, во-первых, знанием и глубоким опытом навигации в Интернете, позволяющим найти это эффективное знание, нужное *здесь и сейчас (sic et nunc)*; и во-вторых, сформированными у него когнитивными компетенциями, позволяющими успешно понять, освоить и применить это знание.

Вот почему в ФГОС-2 высшим приоритетом наделены не предметные знания, а когнитивные компетенции и личностное развитие. Вот почему часто дидактическую (трансляционную) модель школы называют *знаниевой*, противопоставляя ее *деятельностной* модели; различая *инструкционизм* обучения, зубрежку (того, что часто никогда в жизни не пригодится, но на что уйдут целые годы) и *конструкционизм*, научение (*learning*) и формирование в ребенке способности к самообучению (на что наша массовая школа не тратит ни одного часа). Вот почему несколько поколений международных специалистов для международных сравнений знаниевого капитала наций выбрали математику (язык познания), естественные науки (освоение которых возможно лишь через личный опыт, эксперимент, действия и переживание) и чтение, то есть фактически скрытую за этим словом семиотику — науку о значениях, науку об означивании познаваемых мыслью явлений, а также предметы, приучающие к действию, опыту, рефлексии, — то есть они выбрали предметы, на которых основано *самообучение и развитие интеллекта*.

Деятельностная технология позволяет ученику обнаружить *самого себя* и свое собственное профессиональное предназначение, предметную область, которая ему лично особенно интересна. В групповой работе это заметят и сверстники, и учитель. Работа в группе, диалог, деятельность, самонаучение — предикторы верного (того, что увлекает) будущего индивидуального трека ребенка. Но эта технология позволяет ребенку без зу-

брежки и специальных волевых напряжений успешнее освоить те предметные области, которые им воспринимаются как неприоритетные для себя, но обязательные.

Но самое сложное в средней ступени — изменение учителя. Приказом и риторикой это изменение не возникнет. И в этом сложном случае решением является деятельностный подход. Разговор об этом — фактически о профессиональном развитии учителя — впереди.

### *Социализация*

Теперь обратимся к проблеме социализации в средней ступени. Это самый сложный возраст, как бы раздвоенный между подростничеством и юношеством. Это возраст быстрого физического развития, но и возраст окончательного формирования *операционального* (по Пиаже) или *понятийно-абстрактного* (по Выготскому) мышления. Это возраст смены нескольких социальных ситуаций развития. Пятый класс — это «многолюдная» учительская среда, многопредметный БУП, новые отношения в семье, в среде сверстников и т. д. У ребенка появляется растущий интерес к взрослой жизни и мотивация найти в ней свое место. Этим школа обязана воспользоваться на 100%.

Платон считал, что «кусочек мяса» (так он называл ребенка) становится человеком только тогда, когда у него появится глубокая эмпатия — способность понимать *другого*, сопереживать. А Аристотель (ученик Афинской академии Платона) подчеркивал: *«Прежде чем стать хорошим человеком, ты должен стать хорошим гражданином»*. Оба требования двух великих мыслителей (и, кстати, педагогов) укладываются в период подростничества.

Если ребенок «заболел» взрослой жизнью, школа должна его в эту жизнь впустить, даже «втолкнуть». Как? Есть несколько сильных способов. Первый (ведущий к эмпатии и альтруизму) — обследовать (это должны сделать ученики вместе с родителями) школьный район и выявить в нем всех участников ВОВ, ветеранов труда, инвалидов, семьи, где дети не получают надлежащего внимания. А затем к каждому из «выявленных» прикрепить одного или нескольких учеников (и их родителей) для патронажа, заботы, призрения инвалидов и помощи в обучении детей в неблагополучных семьях. Вспомним тимуровские звездочки и пятерки. В старшей ступени школ Международного бакалавриата есть подпрограмма «Служение»

(«Services») как раз на эту тему. И это обязательная подпрограмма, ибо сама программа провозглашает обязательным формирование эмпатии.

Школы должны сделать то же самое, но головами, руками, действиями детей в рамках ученического самоуправления. Ученик (несколько учеников) наделяется (или сам выбирает) поручением присмотра за N; он составляет проект этой деятельности (родители участвуют), обсуждает и защищает его в органе ученического самоуправления, осуществляет, пишет отчет и защищает его в том же органе, который дает выполненному проекту оценку, — и с этой оценкой должна согласиться и школа. Возрождение в школе института тимуровцев — то, на что позитивно откликнется наше общество. Но главное — это весьма эффективная технология социализации и формирования эмпатии у детей.

Второй способ социализации — ученическое самоуправление в целом. И вновь рекомендация Концепции школам: наделите детей доверием самим найти виды деятельности (объектов для нее в школе, а тем более в районе — более чем достаточно), самим организовать себя на их осуществление и, вкладывая свой труд в объекты малой родины, становиться гражданами и патриотами. Ни тем, ни другим не станешь при помощи собраний, митингов, риторики и посещения военных музеев. От разговоров любовь «к месту» не возникнет. Любишь и бережешь только то, во что вложил свой труд, свой ум, а иногда (если война) и жизнь или кровь. А тимуровцы помогали и опекали семьи сражавшихся командиров, вкладывали себя в общее дело победы. Это и делало их гражданами и патриотами. В делах (действиях) школьного самоуправления участвовать должны все.

Средняя ступень — время быстрого социального созревания, понимания норм, правил и ценностей «большого общества». Это время становления и закрепления самопознания, время постоянной рефлексии. Рефлексия как важнейшее свойство культуры должна быть в центре воспитательной работы школы. Рефлексия — это «срединная культура», способность воспринимать не крайности, а «золотую середину», ее позитивные элементы. Это способность к прогрессу, саморазвитию. Рефлексия у индивида — это важнейшее условие его постоянного прогресса во всем. Начиная с Н.А. Бердяева, наши мыслители отмечали крайнюю слабость этого свойства в русской культуре, тяготение большинства населения к крайностям (манихейству), неспособность, ввиду слабости рефлексии, извлекать уроки из своей истории, извлекать при помощи «середины» ошибки, таящиеся в крайностях, и достижения, которые множественно размещаются в «середине», укладывая рефлексивные реакции в «середину», то есть обнуляя крайности.

Поэтому в социализации учеников средней ступени школ важно видеть ее важнейшую цель — формирование ценностных установок идущего к взрослости, к гражданственности подростка. Эти ценностные установки включают способность подростка понимать смысл своей жизни, значение самоуважения, самодисциплины, самоограничения, ответственного применения своих способностей, возможностей и прав; способность отвечать за свои поступки и деятельность; стремление к знаниям, здравому смыслу и взаимопониманию с *другими*. К этим установкам надо добавить и понимание подростком ценности ближнего — *другого*, свою *равноположенность* с ним; а также понимание ценностей общества, к которым относятся права, свободы и обязанности человека, культурное единство, святость Конституции, всеобщие цели и действия во имя всеобщего блага, признание особой ценности семьи как источника любви и поддержки ее членов; и, наконец, понимание ценностей природы и природной среды. Таков искомый формирующийся ценностный портрет подростка/юноши/девушки средней ступени.

## Старшая ступень

Это период «сбора урожая» школой. Для ученика это период самоопределения и наделения его гражданством, постановки его на воинский учет, консультаций о будущей жизненной траектории. Чем успешнее пройдут для ученика все предшествующие ступени, тем продуктивнее окажется последняя.

Старшая ступень в наших школах до сих пор уклоняется от использования ФГОС-2, лишая учеников в том числе преимуществ глубокой предпрофессиональной подготовки. Ведь *основное* общее образование уже дано им в девятилетке. Это меняет смыслы образовательного контента 10–11 классов. ФГОС-2 освободил ученика от избыточности информации, которой он никогда не воспользуется, позволяя выбрать лишь шесть предметов из шести предметных областей.

В целом же в плане содержания эта ступень почти везде архаична и перегружена, в том числе приспособленческими попытками большинства школ наверстать упущенное в предшествующих ступенях по математике и русскому языку, по участию школьников во Всероссийской олимпиаде школьников (ВОШ). То, что нужно было делать девять предшествующих лет, авралом восполняется в старшей ступени, создавая детям перегрузку и значительное психологическое напряжение. Это порождает иллюзию образования, его симулякр, когда вместо образования организуется двухлетняя «накачка» на два-три ЕГЭ или ВОШ.

Во избежание этих проблем школам нужно максимально следовать Концепции с периода «дошколки» и «началки», обеспечивая когнитивное развитие через языки, диалоги, дискурсы и групповые работы, тексты, через технологии самообучения и изменение структуры классной комнаты и т. д. Если все это делалось, теперь пришло время изменять структуру содержания. Повторимся: лучше всего воспользоваться содержательной гибкостью ФГОС-2. Это трудно, но к этому неизбежно приводит любую школу закон — стандарт старшей ступени вводить все равно придется. А пока школам надо к этому двигаться. Но как?

Профиль — это уже установившейся институт, его не надо изобретать. Но нужно, чтобы контент профиля содержал не только «углубленку» главного в профиле предмета, но и то, что является его *пререквизитами*, включая иностранный язык. Низкий процент сдающих ЕГЭ по иностранному языку — это провал школы, ибо этот предмет пригодится всегда и всем, а нацеленность на сдачу ЕГЭ заставит любого выпускника его подтянуть. Отсутствие обязательного ЕГЭ по иностранному языку — это также глубокий провал национальной культуры, свидетельство ее отсталости в мировом культурном пейзаже. Будущему инженеру — в промышленности, на транспорте, в строительстве — помимо профильной математики нужны будут физика и информатика, но именно «углубленка» со специальными программами; будущему экономисту помимо математики — обществознание (в близкой перспективе — школьная экономика) и иностранный язык. И так далее. Обязательные ЕГЭ по профильной математике и русскому языку надо готовить, повторимся, с первого класса. Добавим: школа должна сделать все, чтобы *все выпускники* сдавали профильную математику.

Кластер должен информировать школы, что в Мировом университете уже давно намечилось формирование не только *major* (давно изучаемое ядро обязательных дисциплин по каждой данной профессии), но и своего рода обязательное для всех новое ядро — *пролегомена, megamajor* из трех дисциплин, которые как бы навсегда образуют основу устойчивости и продуктивности когнитивных компетенций: философии, прикладной математики и *computer science*. Школам следует обратить на это внимание, а заодно узнать (если пока не знают), что в старшей ступени школ Международного бакалавриата теория познания (философия) — обязательный предмет, резко усиливающий когнитивный потенциал выпускника. Лидерство лица ВШЭ в рейтинге московских школ — заслуга в том числе этой дисциплины. Заметим, что этот предмет чрезвычайно важен и для самого учителя.

Через диалог школ Кластера можно приступить к решению еще одного вопроса: о содержании образования в старшей ступени для тех, кто в дальнейшем собирается поступать в колледжи. Ведь этим детям не менее необходимы *свои* профили. Да и весь БУП старшей ступени для них должен быть несколько иным.

Эта работа должна начинаться в «началке». Там, «за столом» в группах, учитель увидит слабую академическую, но сильную деятельностную одаренность — «рукастость» отдельных детей. Далее надо найти их склонность к конкретной практической деятельности и развивать ее в *прототрек* в предметных кружках (ДПО). То же самое нужно организовывать для детей, академически заточенных на определенные предметные области.

Социализация в старшей ступени через наделение учеников «взрослой» ответственностью за взрослые дела должна, конечно, продолжаться. Но так уж пока устроен БУП средней школы, что старшая ступень — время изучения «Обществознания». Одновременно это время, когда, по утверждению психологов, у юношества созревает потребность сформировать свое понимание мира — свое *мировоззрение*. «Обществознание» как раз об этом. Но, в отличие от ряда других предметов, которые в будущей жизни многим ученикам могут больше и не вспомниться, «Обществознание» нужно всем — как краткий путеводитель, комментатор и навигатор по бесчисленным делам человеческих сообществ. Ибо нынешний ученик — любой! — уже завтра (а частично и сегодня) станет избирателем или избираемым, истцом или ответчиком, покупателем или продавцом, заемщиком или кредитором — словом, носителем многих ролей в обществе, которые он обречен исполнять. И он должен иметь некоторые базовые знания об обществе, чтобы определить в нем свое место и предугадать возможные роли, линии поведения и поступки, понимание недопустимости переходить «красные линии». «Обществознание» — это не совсем предмет обычного общего образования, это, скорее, введение в устройство жизни общества, и знание этого устройства нужно любому. Хотя то, как оно, это обществознание, ныне устроено, вызывает немало споров.

При введении ФГОС-2 выпускнику придется выполнять индивидуальную проектную работу. В нашей школе главная, с точки зрения Концепции, проблема — это массовое мошенничество (*cheating*), то есть списывание, скачивание, часто компиляция «на скорую руку». Эта проблема общей российской культуры, которая, обретая почти три столетия назад черты европейской культуры, многое «списывала», «скачивала» с европейских образцов, да и сегодня во многом этим живет. Поэтому решать ее в стар-

шей ступени поздно, так как возможное решение окажется весьма дорогостоящим. Начинать заниматься этой проблемой нужно в «началке». Уже «письмо» в начальной школе должно означать творение исключительно собственных текстов ученика. В дальнейшем культура *немошенничества* создается лучше всего *формативным* (формирующим) оцениванием успехов ученика, о чем речь пойдет далее.

Ученический проект должен быть посвящен теме, найденной самим учеником. То есть ребенок сам находит проблему, предлагает свою гипотезу для ее решения, а лучше не одну.

Сформированность в ученике творческого потенциала лучше всего обнаруживается через выявление у него *дивергентного мышления* — способности найти несколько равнозначных решений. Если ученик находит лишь одно, выполненное стандартными методами, можно говорить о том, что он лишен творческих задатков. Он должен найти способы решения проблемы, доказательства и варианты проверки, а затем суметь презентовать ее. Концепция рекомендует школам обязательную публичную защиту проектов (кстати, всех проектов, даже если они выполняются уже в начальной ступени), с назначением официальных оппонентов, с обсуждением и принятием решения об одобрении или неодобрении.

В старшей ступени, как представляется, участие в школьном туре ВОШ следует считать обязательным. Часто отмечаемая психологами в старшеклассниках тревожность (опасная соскальзыванием в пессимизм и апатию) требует постоянно усложнять им соревновательную среду. Участие в школьном туре дает материал для рефлексии, предоставляет шанс проверить себя, а возможно, и шагнуть во второй тур.

Кластер рекомендует школам при переводе учеников в десятый класс проверить всех на текстопонимание и умение читать и интерпретировать тексты (это один из важнейших тестов PISA, по которым мы сильно проигрываем). Хочется проинформировать школы, что в Англии в традиционной элитной программе университетского бакалавриата «Свободные искусства» (*Liberal Arts*) работа с текстами, весьма сложными, — важнейшая часть всей программы обучения. Школам, стремящимся к продвинутым уровням, мы рекомендуем начать эту работу уже в основной школе и продолжить в старшей.

## Оценивание

Практически все школы применяют традиционную итоговую (в разных видах) форму оценивания — квартальную, годовую, по окончании предме-



та, ступени, школы. Кластер рекомендует школам постепенный переход к формативной, или формирующей (*formative*) оценке, которая обязательна в школах с программами Международного бакалавриата. *Формативная* по существу означает *формирующая*. Что она формирует? Ответ: постоянную (ежедневную) заточенность на ответственность за свое учебное поведение, чувство неотвратимости контроля своих учебных действий каждый час, а в целом — просто чувство ответственности. Формативное оценивание осуществляется на каждом уроке, а оценивается каждый ученик. Кстати, топовые университеты на Западе активно применяют именно формативное оценивание. Но все же главная цель такого оценивания — постоянно держать перед ребенком «зеркало», в котором он видит себя и, таким образом, обречен на рефлексирование. Прийти к такому оцениванию можно лишь постепенно, за несколько лет.

Во-первых, надо самим учителям создать банки миниКИМов (контрольно-измерительных материалов) по всем основным предметам и по каждой предметной теме. Банки двух видов: 1) КИМы для ежемесячного независимого мониторинга этих же процессов; 2) КИМы для поурочного мониторинга. Помесячные КИМы держат ученика в уверенности, что никакие увертки со своим учителем (попытки ему понравиться, а родителям — с ним подружиться) не пройдут, ибо восемь раз в году будет проведена независимая оценка, демонстрируемая на сайте школы и в электронном дневнике. Поурочные КИМы держат ученика в постоянной дисциплине внимания, понимания и рефлексии. Это действительно формирует постоянство ответственности и рабочего усилия (*work efforts*). Но это же формирует и культуру *немошенничества* (не скачаешь, не спишь, все на виду и *online*). Но формативное оценивание значительно меняет и самого учителя, который составляет КИМы (текущие и месячные). Композитор задач — это действительно наивысшая квалификация.

Во-вторых, все эти процессы надо ввести в «образ жизни» школы. Через два-три года результат будет очень серьезным.

Следующий этап (через два-три года) реформирования оценивания, который предложит Концепция, будет связан с *критериальным* оцениванием.

## Персонал

Отнюдь не лучшее состояние наших школ жестко коррелируется с состоянием их персонала. Кластерные четырехлетние наблюдения показа-

ли, что в средней школе имеются три категории (части) персонала. Одна часть педагогов (лучшая) понимает, что нужно работать по-другому и даже частично понимает, как это нужно делать. Нередко эти педагоги даже готовы несколько поступиться своим благосостоянием и не брать недельной нагрузки выше 18–20 час. Другая часть педагогов понимает, что рано или поздно их все равно заставят работать по-другому. Поэтому они, внутренне не поддерживая это новое или относясь к нему нейтрально, не противодействуют ему (по крайней мере в открытую). Изменять себя этой части персонала будет особенно сложно. Но уходить из школы они не намерены.

Наконец, третья часть — это персонал, который для школы XXI века непригоден в принципе. Они будут либо уходить в другие школы, либо бороться с перезагрузкой школы, не пренебрегая никакими средствами. Есть школы, где именно такой персонал составляет большинство. Но их увольнение — единственный гуманный в отношении школьников и другой части персонала выход (и общества в целом). Можно ли найти замену, обладающую заметно лучшими качествами? Опыт показывает, что можно, если директору не будут мешать разные внешние силы. Но поиск всегда будет трудоемким.

Однако, увольнение худших — это лишь часть решения вопроса. Другая часть — постоянное профессиональное развитие учителей. Думается, что самым эффективным будет понимание школой того, что лучшее образование в истории человечества — это *самообучение, самообразование*. К сожалению культура самообразования и саморазвития в наших школах, как и в обществе в целом, чрезвычайно слаба и отсутствует у большинства персонала. Учитель часто и успешно прикрывает свой низкий профессионализм разными сертификатами. Так что профессиональное самообразование и развитие должны стать центральной задачей для руководящих команд школ Кластера, особенно для заместителя директора по качеству. Эта трудная задача. Ее смысл — в создании устойчивой культуры самообразования у каждого учителя, в создании у него потребности читать профессиональную (предметную) и образовательную литературу, освоить ИКТ, профессионально владеть и навигацией, и контентом своего предметного поля в Интернете, постоянно коммуницировать с коллегами. Такая культура создается долгими годами. Но в XXI веке нам нужен не просто учитель, а учитель — предметный эксперт и продвинутый пользователь ИТ. Иначе мы нашу школу, ее убогую дидактическую модель, не изменим.

Самая приоритетная задача школы — профессиональное развитие учителя/воспитателя. У нас эта задача решается методом имитации решения — в институтах повышения квалификации. Хотя любому известно, что

сертификаты этих институтов никогда и нигде не улучшали качества школьного образования. Учитель тоже является носителем человеческого капитала (капитала познания).

Более шестидесяти лет назад К. Эрроу, Р. Солоу, Г. Беккер — к слову, нобелевские лауреаты — установили, что прогресс технологий является феноменом эндогенным, реализуемым (не изобретаемым, а именно реализуемым) фирмой или организацией. Человеческий капитал — тоже феномен эндогенный. Развивать, улучшать его нужно прежде всего в школе, там где действует, трудится носитель этого человеческого капитала.

## Профессиональное развитие учителя и воспитателя

### *Цель*

Начатые в Западной Европе в 70-е годы XX века реформы школы привели уже в начале XXI века к тому, что учитель в этой школе — обладатель диплома классического университета, то есть *предметный эксперт*, а также физик, биолог, историк и т. д. И именно предметный эксперт может покончить с ролью учителя-транслятора (тощего учебника) и взять на себя роль педагога, формирующего самообучающегося ученика, его креативное и критическое мышление. Делать это может только педагог, способный выйти за пределы контента учебников (то есть полностью алгоритмированной и упрощаемой, сто раз проинтерпретированной информации) в современные открытые глобальные источники контента предметных знаний. Такими источниками являются Интернет, СМИ, online-среда, интерактив. Это под силу только предметному эксперту — нынешнему педагогу Финляндии и Сингапура, Канады и Южной Кореи, Австралии и Гонконга и т. д.

Ожидать, что Минобрнауки радикально изменит подготовку учителей, пока не приходится. Надо исходить из необходимости улучшать квалификацию действующего педагогического корпуса силами школы или сетевого набора школ.



Итак, *первой целью* профессионального развития учителя является превращение его в предметного эксперта, способного к самообучению и саморазвитию. *Вторая цель* — постоянное накопление учителем банка педагогических технологий (кейсов) и создание им собственных технологий.

## Задачи

**NB**

*Первая задача* — создание в школе (и в школьных сетевых системах) внутренней системы профессионального развития педагогов.  
*Вторая задача* — выбор школой организаций профобразования и предприятий в качестве социальных партнеров такой системы.  
*Третья задача* — создание критериев мониторинга деятельности и результатов этой системы.

### **Внутренняя школьная система профессионального развития педагогов**

Школа должна быть комплексом (сетевым) из двух-трех-четырёх и даже более школ — и тогда вместе они создадут такую совместно-сетевую систему. Масштаб крайне важен, потому что он позволяет создавать предметные сообщества (кафедры или методические объединения, но лучше кафедры). Кафедра объединяет от 10 до 15 членов сообщества: предметных учителей, учителей начальных классов, воспитателей. Назначается заведующий кафедрой — лучший учитель (*head teacher*). Он организует работу кафедры, составляет годовой план ее работы, включающий десять заседаний в год (раз в месяц, по субботам).

Первая часть каждого заседания включает обсуждение новой предметной книги; для этого заранее назначается докладчик, готовящий компьютерную презентацию (на 45–50 минут) реферативного и интерпретативного видения, то есть интерпретации докладчиком контента книги и возможности его использования в ходе предметного обучения (или обучения в группе детсада); назначаются 2–3 оппонента, готовящих компьютерную презентацию (на 10–15 минут) своих критических замечаний или дополнений к докладу. Книгу читают и осваивают *все (!)* члены кафедры, конспектируя, интерпретируя ее в рабочей тетради, которая является *отчетным (!)* документом для завкафедрой и завуча по качеству. Эти двое через качество ведения рабочей тетради легко оценят качество саморазвития каждого учителя.

Вторая часть заседания кафедры — доклад члена кафедры (поочередно) о его личной педагогической технологии, которую он считает успешной (или неуспешной). Процедура та же: доклад на 45 минут, оппоненты, все участвуют, оставляя в рабочих тетрадях то, что ими оценено как важное и заслуживающее привнесения в свой технологический опыт. Эти рабочие

тетради — тоже отчетные документы, качество которых оценивают завкафедрой и завуч по качеству.

Завуч и завкафедрой сами выбирают годовой *ритм* заседаний, исходя из школьного социального контекста, который обусловлен текущими свойствами персонала, окружающей социальной среды и, прежде всего, родителей.

Такая работа кафедры должна стать континуумом профессионального *самобучения* и *саморазвития* персонала, формирующим соответствующие когнитивные навыки и ведущим к освоению предметных знаний, аналогичных знаниям предметного эксперта (в течение нескольких, но не менее пяти лет), а также к развитию педагогического мастерства.



Континуум профессионального *самобучения* и *саморазвития* персонала должен в итоге стать постоянным профессиональным рабочим *образом жизни* педагога деятельности школы.

Другая деятельность кафедры — подготовка и публикация статей, доклады на внутри- и межшкольных конференциях и т. д.

По итогам года завкафедрой готовит отчет. Структура отчета определяется школой, но она должна всегда включать оценку активности каждого члена кафедры.

Импакт от участия члена кафедры в ее деятельности проверяется регулярным посещением занятий и их оценкой, но еще больше — результатами детей.

При отсутствии в школьном предметном сообществе педагога уровня *head-teacher* школа должна пригласить внешних специалистов и практиков на основе совместительства. ВШЭ может дать немало таких специалистов и даже консультативно взять на себя весь спектр этих дел.

Список новой предметной литературы — функция Кластера ВШЭ. Ее нужно дополнять мониторингом работы предметных кафедр.

---

## Заключение

---

Мы надеемся, что читающий эту Концепцию увидит, *почувствует разницу* между многочисленными программами, концепциями, пояснительными записками к нормативным актам, *бумагами*, состоящими, как всегда, из лозунгов, заклинаний и повелительных глаголов. И все это на нечитаемом канцелярите.

Концепция основана на отечественной и зарубежной науке об образовании. Это Концепция «имени Л.С. Выготского». Она базируется на глубоком понимании смыслов и замыслов ФГОС-2, реализация которых позволит каждой взявшей за нее школе встать не на догоняющий, а опережающий — другие школы, регионы и даже страны — путь своего развития. Эта Концепция системна и последовательна: от 18-месячного или трехлетнего ребенка до 17-летнего выпускника. Она преемственна от ступени к ступени. Она практична и, в отличие от официальных деклараций, отвечает на вопросы «Что?», «Как?» и «Почему?». Она гуманистична, ибо нацелена на духовный потенциал и интеллектуальный потенциал будущих поколений. Она фокусируется на глубоком и постоянном изменении всех *участников образовательного процесса* — детей, родителей, учителей, воспитателей, администраторов, а в конечном счете на формировании добродетельного, трудолюбивого, патриотичного, законопослушного, творческого нового населения и даже на наделении существующего населения этими же свойствами.

С этой Концепцией знакомы и твердо ее одобряют многие из наиболее профессионально продвинутых в области дошкольного и общего образования специалистов: В.Д. Шадриков, А.Г. Асмолов, М.Г. Мокринский, А.М. Лобок, М.И. Случ и десятки других. То недолгое время, когда ряд школ начали реализовывать эту Концепцию, изменения в детях дошкольной и начальной ступеней были весьма впечатляющими. Как и изменения персонала этих двух ступеней.

Ныне эта Концепция принята образовательной системой Нижнего Новгорода.

---

## Приложение

---

### Рекомендуемая литература

Концепция Кластера НИУ ВШЭ

#### **ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ**

1. *Баниэль А.* Дети с неограниченными возможностями. Метод пробуждения мозга для улучшения жизни особых детей. М.: Альпина Паблишер, 2019. 262 с.
2. *Берту Э., Элдеркин С.* Книга как лекарство для детей. М.: Синдбад, 2018. 576 с.
3. *Боно Э.* Учите своего ребенка мыслить. М.: Попурри, 2014. 368 с.
4. *Виннкотт Д.* Разговор с родителями. М.: Класс, 2012. 96 с.
5. *Войджицки Э.* Как воспитать успешного человека. М.: Бомбора, 2019. 320 с.
6. *Гиппенрейтер Ю.* Большая книга общения с ребенком. М.: АСТ, 2016. 496 с.
7. *Гиппенрейтер Ю.* Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 2016. 304 с.
8. *Гиппенрейтер Ю.* Продолжаем общаться с ребенком. Так? М.: АСТ, 2016. 304 с.
9. *Гиппенрейтер Ю.* Самая важная книга для родителей. М.: АСТ, 2014. 752 с.
10. *Гиппенрейтер Ю.* Счастливый ребенок. Новые вопросы и новые ответы. М.: АСТ, 2016. 352 с.
11. *Готтман Д., Деклер Д.* Эмоциональный интеллект ребенка. М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2018. 246 с.
12. *Дольто Ф.* Заповедный мир детства. Екатеринбург: Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 720 с.
13. *Дольто Ф.* На стороне ребенка. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 720 с.
14. *Дорис Б.* Жила-была девочка, похожая на тебя... М.: Класс, 2014. 224 с.

15. *Истуэй Р., Эскью М.* Математика для пап и мам. Домашка без мучений. М.: Альпина Паблишер, 2017. 383 с.
16. *Кавалло Р., Панарезе А.* Не программируйте ребенка. Как наши слова влияют на судьбу детей. М.: Альпина Паблишер, 2018. 247 с.
17. *Кейв С., Фертлмен К.* Ваш малыш неделя за неделей от рождения до 6 месяцев. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.
18. *Керре Н.* Особенности дети. Как подарить счастливую жизнь ребенку с отклонениями в развитии. М.: Альпина Паблишер, 2018. 335 с.
19. *Курчинка М.* Ребенок с характером. Как его любить, воспитывать и не сойти с ума... М.: Альпина Паблишер, 2017. 596 с.
20. *Ле Шан Э.* Главная книга родителей, которые желают своим детям счастья. М.: Прайм-Еврознак, 2009. 288 с.
21. *Леви В.* Как воспитывать родителей или Новый нестандартный ребенок. М.: Торобоан, 2006. 72 с.
22. *Ледлофф Ж.* Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. М.: Генезис, 2017. 207 с.
23. *Лупан С.* Поверь в свое дитя. М.: АСТ, 2018.
24. *Маккензи Роберт Дж.* Упрямый ребенок: как установить границы дозволенного. М.: Эксмо, 2011. 352 с.
25. *Масару Ибука.* После трех уже поздно. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 224 с.
26. *Медина Дж.* Правила развития мозга вашего ребенка. Что нужно малышу от 0 до 5 лет, чтобы он вырос умным и счастливым. М.: Эксмо, 2013. 416 с.
27. *Млодик И.* Как строить мосты, а не стены. Книга для детей неидеальных родителей. М.: Феникс-Премьер, 2013. 80 с.
28. *Млодик И.* Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на заданную тему. М.: Генезис, 2016. 232 с.
29. *Млодик И.* Метаморфозы родительской любви, или как воспитывать, но не калечить. М.: Генезис, 2017. 160 с.
30. *Млодик И.* Пойми меня... Сложные вопросы из жизни маленького Петра Сергеевича. М.: Феникс-Премьер, 2017. 79 с.



31. *Млодик И.* Почти неволебные превращения. Книга для мам и дочерей. М.: Феникс-Премьер, 2015. 45 с.
32. *Млодик И.* Современные дети и их несовременные родители. М.: Генезис, 2017. 292 с.
33. *Млодик И.* Школа и как в ней выжить. Взгляд гуманистического психолога. М.: Генезис, 2018. 184 с.
34. *Мурашев А.* Другая школа. Откуда берутся нормальные люди. М.: Эксмо, Бобмора, 2019. 352 с.
35. *Нилл А.* Школа Саммерхил — воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.
36. *Новара Д.* Наказания бесполезны. Как воспитывать, не попадая в ловушку эмоций. М.: Альпина Паблишер, 2017. 264 с.
37. *Новара Д.* Не кричите на детей! М.: Альпина Паблишер, 2018. 275 с.
38. *Ньюфельд Г., Матэ Г.* Не упускайте своих детей. М.: Ресурс, 2018. 448 с.
39. *Оакли Б.* Думай как математик. Как решать любые задачи быстрее и эффективнее. М.: Альпина Паблишер, 2018. 284 с.
40. *Пеннак Д.* Как роман. М.: Самокат, 2019. 176 с.
41. *Перельштейн Л.* Осторожно: дети! Или пособие для родителей, способных удивляться. СПб: Эмпатия, 1998.
42. *Петрановская Л.* Большая книга про вас и вашего ребенка. М.: АСТ, 2017. 432 с.
43. *Петрановская Л.* Если с ребенком трудно. М.: АСТ, 2016. 144 с.
44. *Петрановская Л.* Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка. М.: АСТ, 2015. 288 с.
45. *Петрановская Л.* Что делать, если... М.: Аванта, 2013. 144 с.
46. *Позаментье А., Крулик С.* Стратегии решения математических задач. М.: Альпина Паблишер, 2018. 223 с.
47. *Свитленд Д., Столберг Р.* Научите ребенка думать. М.: Альпина Паблишер, 2018. 362 с.
48. *Сигел Дж. Д., Брайсон Т.П.* Воспитание с умом. 12 революционных стратегий всестороннего развития мозга вашего ребенка. М.: Эксмо, 2014. 256 с.

49. *Сирс Уильям и Марта*. Воспитание ребенка от рождения до 10 лет. М.: Эксмо, 2008. 448.
50. *Уайнхолд Берри и Джейн*. Освобождение от созависимости. М.: Класс, 2002. 224 с.
51. *Уорд С.* Детская речь. М.: Синдбад, 2019. 416 с.
52. *Фабер А., Мазлиш Э.* Идеальные родители за 60 минут. М.: Эксмо, 2013. 112 с.
53. *Фабер А., Мазлиш Э.* Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили. М.: Эксмо, 2013. 260 с.
54. *Фабер А., Мазлиш Э.* Свободные родители, свободные дети. М.: Эксмо-Пресс, 2012. 320 с.
55. *Фурман Б.* Навыки ребенка: как решать детские проблемы с помощью игр. М.: Альпина нон-фикшн, 2015. 220 с.
56. *Эйстад Г.* Самооценка у детей и подростков. М.: Альпина Пабlishер, 2014. 294 с.

## **ДЛЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ СТУПЕНИ**

1. *Баниэль А.* Дети с неограниченными возможностями. Метод пробуждения мозга для улучшения жизни особых детей. М.: Альпина Паблишер, 2019. 262 с.
2. *Берк Лаура Е.* Развитие ребенка. СПб.: Питер, 2006. 1056 с.
3. *Берту Э., Элдеркин С.* Книга как лекарство для детей. М.: Синдбад, 2018. 576 с.
4. *Болотова А.К., Молчанова О.Н.* Психология развития и возрастная психология». М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. *Читать общий раздел и главы о «дошколке» и «началке».*
5. *Боно Э.* Учите своего ребенка мыслить. М.: Попурри, 2014. 368 с.
6. *Виннкотт Д.* Разговор с родителями. М.: Класс, 2012. 96 с
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: АСТ, 2013. 790 с.
8. *Готтман Д., Деклер Д.* Эмоциональный интеллект ребенка. М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2018. 246 с.
9. *Д'Эсклеб Сильви, Д'Эсклеб Ноэми.* Монтессори: развиваем внимание и концентрацию. Бомбора, 2019. 256 с.
10. *Дольто Ф.* Заповедный мир детства. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 720 с.
11. *Дольто Ф.* На стороне ребенка. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 720 с.
12. *Дорис Б.* Жила-была девочка, похожая на тебя... М.: Класс, 2014. 224 с.
13. *Кавалло Р., Панарезе А.* Не программируйте ребенка. Как наши слова влияют на судьбу детей. М.: Альпина Паблишер, 2018. 247 с.
14. *Кейв С., Фертлмен К.* Ваш малыш неделя за неделей от рождения до 6 месяцев. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.
15. *Керре Н.* Особенности дети. Как подарить счастливую жизнь ребенку с отклонениями в развитии. М.: Альпина Паблишер, 2018. 335 с.
16. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* Психология развития и возрастная психология. М.: Академический проект, 2015. 420 с. *Читать общий раздел и раздел о «дошколке».*

17. *Курчинка М.* Ребенок с характером. Как его любить, воспитывать и не сойти с ума... М.: Альпина Паблишер, 2017. 596 с.
18. *Ле Шан Э.* Главная книга родителей, которые желают своим детям счастья. М.: Прайм-Еврознак, 2009. 288 с.
19. *Леви В.* Как воспитывать родителей или Новый нестандартный ребенок. М.: Торобоан, 2006. 72 с.
20. *Ледлофф Ж.* Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. М.: Генезис, 2017. 207 с.
21. *Ли Цзинь.* Культурные основы обучения. Восток и Запад. М.: Издательский Дом ВШЭ, 2017. 464 с.
22. *Лупан С.* Поверь в свое дитя. М.: АСТ, 2018.
23. *Макаренко А.С.* Книга для родителей. М.: ИТРК, 2014. 288 с.
24. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма. М.: АСТ, 2018. 736 с.
25. *Макаренко А.С.* Флаги на башнях. М.: Правда 1981.
26. *Маккензи Роберт Дж.* Упрямый ребенок: как установить границы дозволенного. М.: Эксмо, 2011. 352 с.
27. *Масару Ибука.* После трех уже поздно. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 224 с.
28. *Медина Дж.* Правила развития мозга вашего ребенка. Что нужно малышу от 0 до 5 лет, чтобы он вырос умным и счастливым. М.: Эксмо, 2013. 416 с.
29. *Млодик И.* Как строить мосты, а не стены. Книга для детей неидеальных родителей. М.: Феникс-Премьер, 2013. 80 с.
30. *Млодик И.* Метаморфозы родительской любви, или как воспитывать, но не калечить. М.: Генезис, 2017. 160 с.
31. *Млодик И.* Почти неволебные превращения. Книга для мам и дочерей. М.: Феникс-Премьер, 2015. 45 с.
32. *Млодик И.* Современные дети и их несовременные родители. М.: Генезис, 2017. 292 с.
33. *Нилл А.* Школа Саммерхил — воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.

34. *Новара Д.* Наказания бесполезны. Как воспитывать, не попадая в ловушку эмоций. М.: Альпина Паблишер, 2017. 264 с.
35. *Новара Д.* Не кричите на детей! М.: Альпина Паблишер, 2018. 275 с.
36. *Ньюфельд Г., Матэ Г.* Не упускайте своих детей. М.: Ресурс, 2018. 448 с.
37. *Перельштейн Л.* Осторожно: дети! Или пособие для родителей, способных удивляться. СПб: Эмпатия, 1998.
38. *Петрановская Л.* Большая книга про вас и вашего ребенка. М.: АСТ, 2017. 432 с.
39. *Петрановская Л.* Если с ребенком трудно. М.: АСТ, 2016. 144 с.
40. *Петрановская Л.* Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка. М.: АСТ, 2015. 288 с.
41. *Петрановская Л.* Что делать, если... М.: Аванта, 2013. 144 с.
42. *Реан А.А., Аверин В.А., Дандарова Ж.К.* Психология человека от рождения до смерти. М.: АСТ, 2015, 656 с. *Читать общий раздел и раздел о «дошколке».*
43. *Сатья.* Нескучная детская психология. Как общаться с ребенком, чтобы он вас и слушался, и слышал. М.: АСТ, 2018. 240 с.
44. *Свитленд Д., Столберг Р.* Научите ребенка думать. М.: Альпина Паблишер, 2018. 362 с.
45. *Сирс Уильям и Марта.* Воспитание ребенка от рождения до 10 лет. М.: Эксмо, 2008. 448.
46. *Уорд С.* Детская речь. М.: Синдбад, 2019. 416 с.
47. *Фабер А., Мазлиш Э.* Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили. М.: Эксмо, 2013. 260 с.
48. *Фурман Б.* Навыки ребенка: как решать детские проблемы с помощью игр. М.: Альпина нон-фикшн, 2015. 220 с.

## **ДЛЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ**

1. *Баниэль А.* Дети с неограниченными возможностями. Метод пробуждения мозга для улучшения жизни особых детей. М.: Альпина Паблишер, 2019. 262 с.
2. *Берк Лаура Е.* Развитие ребенка. СПб.: Питер, 2006. 1056 с.
3. *Болотова А.К., Молчанова О.Н.* Психология развития и возрастная психология». М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. *Читать общий раздел и главы о «дошколке» и «началке».*
4. *Боно Э.* Латеральное мышление. М.: Попурри, 2012. 384 с.
5. *Боно Э.* Учите своего ребенка мыслить. М.: Попурри, 2014. 368 с.
6. *Виннкотт Д.* Разговор с родителями. М.: Класс, 2012. 96 с.
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: АСТ, 2013. 790 с.
8. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2005, 512 с.
9. *Гиппенрейтер Ю.* Большая книга общения с ребенком. М.: АСТ, 2016. 496 с.
10. *Гиппенрейтер Ю.* Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 2016. 304 с.
11. *Гиппенрейтер Ю.* Продолжаем общаться с ребенком. Так? М.: АСТ, 2016. 304 с.
12. *Готтман Д., Деклер Д.* Эмоциональный интеллект ребенка. М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2018. 246 с.
13. *Гоулмен Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2019, 544 с.
14. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
15. *Дольто Ф.* Заповедный мир детства. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 720 с.
16. *Дольто Ф.* На стороне ребенка. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 720 с.
17. *Дорис Б.* Жила-была девочка, похожая на тебя. Психотерапевтические истории для детей. М.: Класс, 2014. 224 с.

18. *Истуэй Р., Эскью М.* Математика для пап и мам. Домашка без мучений. М.: Альпина Паблишер, 2017. 383 с.
19. *Кавалло Р., Панарезе А.* Не программируйте ребенка. Как наши слова влияют на судьбу детей. М.: Альпина Паблишер, 2018. 247 с.
20. *Керре Н.* Особенности дети. Как подарить счастливую жизнь ребенку с отклонениями в развитии. М.: Альпина Паблишер, 2018. 335 с.
21. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* Психология развития и возрастная психология. М.: Академический проект, 2015. 420 с. *Читать общие разделы и разделы о «дошколке» и «началке».*
22. *Ле Шан Э.* Главная книга родителей, которые желают своим детям счастья. М.: Прайм-Еврознак, 2009. 288 с.
23. *Леви В.* Как воспитывать родителей, или Новый нестандартный ребенок. М.: Торобоан, 2006. 72 с.
24. *Ледлофф Ж.* Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. М.: Генезис, 2017. 207 с.
25. *Ли Цзинь.* Культурные основы обучения. Восток и Запад. М.: Издательский Дом ВШЭ, 2017. 464 с.
26. *Лу Ливер Б.* Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995. 48 с.
27. *Макаренко А.С.* Книга для родителей. М.: ИТРК, 2014. 288 с.
28. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма. М.: АСТ, 2018. 736 с.
29. *Макаренко А.С.* Флаги на башнях. М.: Правда 1981.
30. *Млодик И.* Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на заданную тему. М.: Генезис, 2016. 232 с.
31. *Млодик И.* Метаморфозы родительской любви, или как воспитывать, но не калечить. М.: Генезис, 2017. 160 с.
32. *Млодик И.* Современные дети и их несовременные родители. М.: Генезис, 2017. 292 с.
33. *Млодик И.* Школа и как в ней выжить. Взгляд гуманистического психолога. М.: Генезис, 2018. 184 с.
34. *Мурашев А.* Другая школа. Откуда берутся нормальные люди. М.: Эксмо, Бобмора, 2019. 352 с.

35. *Нилл А.* Школа Саммерхил — воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.
36. *Новара Д.* Наказания бесполезны. Как воспитывать, не попадая в ловушку эмоций. М.: Альпина Паблишер, 2017. 264 с.
37. *Новара Д.* Не кричите на детей! М.: Альпина Паблишер, 2018. 275 с.
38. *Ньюфельд Г., Матэ Г.* Не упускайте своих детей. М.: Ресурс, 2018. 448 с.
39. *Оакли Б.* Думай как математик. Как решать любые задачи быстрее и эффективнее. М.: Альпина Паблишер, 2018. 284 с.
40. *Перельштейн Л.* Осторожно: дети! Или пособие для родителей, способных удивляться. СПб: Эмпатия, 1998.
41. *Петрановская Л.* Большая книга про вас и вашего ребенка. М.: АСТ, 2017. 432 с.
42. *Петрановская Л.* Если с ребенком трудно. М.: АСТ, 2016. 144 с.
43. *Петрановская Л.* Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка. М.: АСТ, 2015. 288 с.
44. *Петрановская Л.* Что делать, если... М.: Аванта, 2013. 144 с.
45. *Позаментье А., Крулик С.* Стратегии решения математических задач. М.: Альпина Паблишер, 2018. 223 с.
46. *Реан А.А., Аверин В.А., Дандарова Ж.К.* Психология человека от рождения до смерти. М.: АСТ, 2015, 656 с. *Читать общий раздел и разделы о «дошколке» и «началке».*
47. *Свитленд Д., Столберг Р.* Научите ребенка думать. Альпина Паблишер, 2018. 362 с.
48. *Сигел Дж. Д., Брайсон Т.П.* Воспитание с умом. 12 революционных стратегий всестороннего развития мозга вашего ребенка. М.: Эксмо, 2014. 256 с.
49. *Сирс Уильям и Марта.* Воспитание ребенка от рождения до 10 лет. М.: Эксмо, 2008. 448.
50. *Уайнхолд Берри и Джейн.* Освобождение от созависимости. М.: Класс, 2002. 224 с.



51. Уорд С. Детская речь. М.: Синдбад, 2019. 416 с.
52. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить с детьми, чтобы они учились. М.: Эксмо-Пресс, 2013. 288 с.
53. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили. М.: Эксмо, 2013. 260 с.
54. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
55. Эйстад Г. Самооценка у детей и подростков. М.: Альпина Паблишер, 2014. 294 с.

## **КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Без лозунгов, призывов и наставлений,  
но с ответами на вопросы:**

*Что Надо Делать? Почему Это Надо Делать?*

*Как Это Можно Сделатъ?*

### **Любимов Лев Львович**

доктор экономических наук, ординарный профессор, заместитель научного руководителя Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

E-mail: llubimov@hse.ru

**Аннотация.** Выпуск знакомит читателя с Концепцией модернизации общего образования, предложенной одним из основателей Высшей школы экономики Л.Л. Любимовым. В авторской концепции, вобравшей в себя многие идеи современной мировой науки об образовании, на первое место поставлены задачи формирования в ребенке когнитивных (познавательных) компетенций и личностных свойств, его духовно-нравственное развитие. Эта концепция стала итогом размышлений и осмысления многолетнего опыта автора в области развития школьного образования. Но во многих школах разных регионов эта Концепция уже реализуется.

Это необычный выпуск серии «Современная аналитика образования». Он предназначен для размышлений и споров как специалистов в области образования, так и всех умных людей, неравнодушных к судьбам отечественного образования.

**Ключевые слова:** общее образование, деятельностьная школа, личностное развитие, когнитивные компетенции, предметные знания, дошкольная ступень, начальная школа, средняя ступень, профессиональное развитие педагогов, роль семьи.

## CONCEPT OF SCHOOL EDUCATION MODERNIZATION

**No slogans, appeals and mentoring,  
but with responding to the questions:**

*What school be done? Why should be done  
just this thing? How we could do it?*

### **Lev Lubimov**

Doctor of Sciences in Economics, Emeritus Professor, Deputy Academic Supervisor, National Research University Higher School of Economics.

E-mail: llubimov@hse.ru

**Abstract.** This publication introduces readers with Concept of school education modernization, which has been proposed by one of the founders of Higher School of Economics L. Lyubimov. In this original concept which has absorbed many ideas of contemporary science of education the author puts in the first place the tasks of cognitive skills and characters formation in each child. This Concept is the result of reflection and comprehension of author's many years experience in the field of general education. In tens of different regional schools this Concept are already being implicated.

This is unusual publication in «Series of education analytics». It is intended for reflection and discussion of specialists in general education as well as for all smart people and for those, who are not indifferent to fate of Russian high school education.

**Keywords:** general school education, activity-based school, personal development, cognitive skills, subject knowledge, preschooling, primary school, intermediate school, professional teacher development, family roles.

## Один из сильнейших университетов страны приглашает на бюджетные места

Институт образования НИУ ВШЭ предоставляет уникальную возможность для профессионального развития и карьерного роста. Образовательные программы построены с учетом научных разработок и изменений в законодательстве. Среди преподавателей — ведущие российские и зарубежные ученые, признанные эксперты-практики российского образования.

### МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ

#### Для выпускников бакалавриата и специалитета

Период обучения: 2 года

Форма обучения: очная

■ **«Доказательное развитие образования»**

Академический руководитель — Е.А. Савелёнок

■ **«Измерения в психологии и образовании»**

Научный руководитель — Е.Ю. Карданова

Академический руководитель — И.В. Антипкина

■ **«Педагогическое образование»**

Академический руководитель — О.Д. Федоров

#### Для работающих учителей и тех, кто ими хочет стать

Период обучения: 2,5 года

Форма обучения: очно-заочная

■ **«Современная историческая наука в преподавании истории в школе»**

Академический руководитель — И.Н. Данилевский

■ **«Современные социальные науки в преподавании обществознания в школе»**

Академический руководитель — И.Б. Орлов

■ **«Современная филология в преподавании литературы в школе»**

Академический руководитель — К.М. Поливанов

#### Для руководителей вузов и школ

Период обучения: 2,5 года

Форма обучения: очно-заочная

■ **«Управление образованием»**

Научный руководитель — А.Г. Каспржак

Академический руководитель — А.А. Кобцева

■ **«Управление в высшем образовании»** —  
Академический руководитель — К.В. Зиньковский

■ **«Цифровая трансформация образования»**  
Академический руководитель — Е.Д. Патаракин

Обучение осуществляется как бесплатно на бюджетной основе, так и с оплатой на договорной основе. Работникам государственных и муниципальных бюджетных учреждений социальной сферы предоставляется 50-процентная скидка на обучение.

Департамент образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ:

<https://ioe.hse.ru/masters>

Тел.: 8 (495) 772-95-90 (внутренний 22052)

Моб. тел.: 8 (916) 335-15-58

## АСПИРАНТСКАЯ ШКОЛА ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Институт образования НИУ ВШЭ приглашает к поступлению в уникальную для России Аспирантскую школу по образованию. Школа объединяет всех, кто хочет заниматься практическими и фундаментальными исследованиями в образовании, не ограничиваясь рамками традиционной педагогики. Поэтому, помимо тех, кто уже получил педагогическое образование, аспирантура ориентирована на выпускников социальных, гуманитарных, экономических и других специальностей.

### Преимущества программы:

- ✓ Практика исследований и возможность трудоустройства с первых дней
- ✓ Степень кандидата наук НИУ ВШЭ об образовании / PhD HSE in Education
- ✓ Междисциплинарная подготовка
- ✓ Зарубежные стажировки по теме исследования
- ✓ Участие в совместных проектах с лидерами мировых рейтингов: Бостонским колледжем, Стэнфордским университетом, Гарвардским университетом, Университетским колледжем Лондона и др.
- ✓ Доступ к уникальным данным международных и российских исследований из баз PISA, TIMSS, TALIS, SERU, iPIPS, PIAAC, МЭО
- ✓ Регулярные презентации новых исследований в сфере образования
- ✓ Доступ ко всем образовательным ресурсам Высшей школы экономики

### Школа предлагает две формы обучения:

**Академическая аспирантура** — для тех, кто хочет полностью сфокусироваться на развитии научной карьеры. Это очная аспирантура «полного дня» с обязательным включением в работу профильного для вас центра Института образования и обязательной стажировкой в зарубежном вузе-партнере. Аспиранты получают стипендию и зарплату аналитика или стажера-исследователя в выбранном центре.

**Профессиональная аспирантура** — для тех, кто уже нашел себя в бизнес- и управленческих структурах сферы образования. Эта очная программа дает возможность совмещать обучение с занятостью вне стен Института.

### Как поступить?

По конкурсу портфолио. Набор проходит два раза в год: с декабря по март и с августа по сентябрь. До подачи документов необходимо выбрать будущего научного руководителя и обсудить тему исследования, подготовить и согласовать его план-проект.

**Обучение бесплатное – три года. Иногородним предоставляется общежитие.**

Аспирантская школа по образованию:

<https://aspirantura.hse.ru/ed>

Тел.: 8 (495) 772-950-90 (внутренний 22714)

Лицензия на осуществление образовательной деятельности № 2593 от 24.05.2017.

Свидетельство о государственной аккредитации № 1820 от 30.03.2016.

На все вопросы о поступлении и обучении ответит академический директор Аспирантской школы Терентьев Евгений Андреевич:

E-mail: [eterentev@hse.ru](mailto:eterentev@hse.ru),

моб. тел.: +7(985) 386- 63-49.

**Для заметок**

---



*Научное издание*

*Серия  
Современная аналитика образования*

№ 2(32)

## **КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Без лозунгов, призывов и наставлений,  
но с ответами вопросы:**

*Что надо делать? Почему это надо делать?  
Как это можно сделать?*

Редактор: И. Гумерова  
Компьютерная верстка: Н. Пузанова

Подписано в печать 10.02.2020. Формат 60×84 1/16  
Усл.-печ. л. 4,53. Уч.-изд. л. 4,38. Тираж 200 экз.

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20  
Тел./факс: (499) 611-15-52

Институт образования  
101000, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10  
Тел./факс: (499) 772-95-90\*22235  
ioe@hse.ru

ISSN 2500-0608



9 772500 060006



>