

Территориальный образовательный комплекс: чудо или новый символ города?

Пять дискуссионных вопросов по теме реструктуризации школ Москвы

«В Париже на Марсовом поле напротив Йенского моста на 324 метра ввысь взметнулась потрясающая ажурная стальная конструкция. Это Эйфелева башня – один из символов Франции и новой индустриальной эпохи. Нам невозможно представить себе мировую цивилизацию без этого сооружения. Но после его торжественного открытия в 1889 году на Всемирной Парижской выставке в культурной элите Франции разразился грандиозный скандал.

“Мы, писатели, художники, скульпторы, архитекторы, ценители красоты Парижа, во имя французского вкуса, французской истории и французского искусства, которые ныне подвергаются опасности, решительно и с негодованием протестуем против...” Эти слова содержались в письме мэру города, под которым стояли подписи трехсот знаменитых деятелей культуры и искусства. Среди них были Ги де Мопассан, Эмиль Золя, Александр Дюма-сын и множество других славных имен. “Бесполезная и чудовищная”, “смехотворная башня, доминирующая над Парижем, как гигантская фабричная дымовая труба” – огласили классики свой приговор Эйфелевой башне».

Сергей Шевцов. Эйфелева башня. Притча о критиках¹

Анатолий КАСПРЖАК,
директор Центра развития
лидерства в образовании
Института образования НИУ ВШЭ

Объединение школ в Москве вызвало переполох, сопоставимый с введением ЕГЭ. Как любое реформаторское действие в образовании, эта новация затронула критическую массу москвичей, а благодаря СМИ, которые, конечно, не прошли мимо

жареных фактов, чиновников, действующих по традиции достаточно прямолинейно, слух о том «прошел по всей Руси великой». Вот и получается: то ты слышишь о создании комплекса с входящими в его состав лингвистической гимназией и логопедическим детским садом, то о грядущем объединении школы для одаренных математиков с интернатом.

Коллеги-директора, чья профессиональная жизнь уже перевалила через экватор, выражаются относительно данного действия исключи-

тельно нецензурно, налегая на то, что жизнь их теперь не удалась не только потому, что «все хорошее у нас сзади», а потому, что все значимое, сделанное ими в профессии, постепенно рушится. «Не будет, Толя, ни лицеев, ни гимназий, которым ты отдал лучшие годы своей жизни!» – эмоционально восклицают они, пытаясь вызвать (и вызывают) мое сострадание.

Так что это – территориальный образовательный комплекс (далее – ТОК или комплекс), какие у него перспективы? Сужде-

¹ <http://parnasse.ru>

но ли ему пройти путь Эйфелевой башни (от чудовища Парижа до ее символа) или мы имеем дело с очередной новацией, которых пережили в своей советско-российской истории не один десяток, вспоминая о них сегодня даже не с ужасом, а если не с умилением, то с иронией. Одним словом, самое время порассуждать на тему комплексов с холодной головой, на основании данных, цифр, фактов, а не эмоций.

Как и почему появились большие школы

Выбор директорами, ориентированными на развитие реформируемой советской школы, перспективной модели произошел на сломе эпох, то есть в конце 80-х – начале 90-х. Разнообразных попыток модернизации единой школы предпринималось много. Теперь же, когда пришло время отстраненного анализа, стало понятно, что базовых моделей новой московской (русской) школы было две.

Первую модель можно назвать селективной. Это школа, которая де факто тем или иным способом производила отбор и/или подбор школьников (семей) по запросу на определенный набор образовательных услуг. Так появились гимназии как учебные заведения для детей из семей, сохранивших образовательные традиции; лицеи как предуниверсарии; школы развивающего обучения (Монтессори, вальдорфские и т.д.) как инновационные, ставящие под сомнение эффективность традиционного образования; и т.д.

Вторая модель, изначально называвшаяся центром образования, стала прообразом комплекса. На мой взгляд, идеологи создания комплекса, хоть и принимали базовую идею адаптивной школы Евгения Александровича Ямбурга, исходили несколько из других оснований.

Если несущей конструкцией адаптивной школы является ее способность подстраиваться (пристраиваться – здесь нет отрицательной коннотации), в отличие от традиционной школы, к возможностям и потребностям ребенка и его семьи, то создатели первых центров образования были своеобразными коллекционерами педагогических находок.

Если посмотреть на хрестоматийный пример комплекса – центр образования «Царицыно» (директор Е.Л. Рачевский), то в этом образовательном Клондайке мы найдем как китайскую и инженерную школы, так и детский сад, полноценное учреждение дополнительного образования, подготовительные классы и все, что только пожелаешь. Получилось (во многом такой ход был интуитивен, как мне видится), на этой площадке руководители центров-комплексов обслуживали и детей своего микрорайона, и желающих получить какую-то уникальную образовательную услугу, предоставляемую именно здесь.

Итак, если первая модель ориентировалась на определенную стандартизацию школьника – потребителя образовательной услуги особого рода, то вторая, предоставляя целый веер образовательных услуг, расширяла спектр ее потребителей. Эти две модели почти два десятилетия мирно существовали, не конфликтуя, а органично дополняя друг друга (мест пересечений интересов было достаточно). Но после того, как мысли о социальной справедливости, прочно связанные с ностальгией о советском прошлом, вернулись в качестве стратегических планов руководителей страны и города, ситуация резко изменилась.

Процесс всеобщей стандартизации начался с введения нового механизма финансирования, и комплексы, «прятавшие» вну-

три себя в том числе элитные образовательные программы, оказались в фарватере изменений. Селективные же школы, предоставляющие эксклюзивные образовательные услуги, которые стоят дорого, – нет.

Неужели идеологи модернизации московского образования, используя финансовые механизмы и свойственное россиянам стремление к уравниловке, решили разобраться с «инакостью»? Не думаю. Точнее, уверен, что не все тут так просто.

Москвичей испортил квартирный вопрос, а московские школы – пробки?

Для того чтобы обозначать ориентиры сети школ мегаполиса в среднесрочной перспективе, проведем анализ ситуации по параметру «доступность качества образования».

Уже первый, самый поверхностный анализ показал: в словосочетании «доступность качественного образования» время сместило акцент со второго прилагательного на первое. Доступность практически определяется физической возможностью семьи доставить ребенка к месту получения запрашиваемой образовательной услуги. Проиллюстрируем этот тезис.

С 2011 года наиболее валидным индикатором загруженности дорог считается Tom-Tom Traffic Index, показывающий, насколько затраты времени для преодоления какого-либо расстояния в часы пик больше временного интервала, за который тот же путь может быть проделан транспортным средством при свободной дороге. Согласно отчету, выполненному по итогам изучения ситуации загруженности основных магистралей в 161 городе мира в 2011 и 2012 годах, Москва убедительно завоевала первое место (*таблица 1*), обойдя по данному показателю лидера прошлых лет – Стамбул.

Таблица 1

Топ-10 городов с самыми большими пробками²

№	Город, страна	Tom-Tom Traffic Index (%)
1	Москва, Россия	66
2	Стамбул, Турция	57
3	Рио-де-Жанейро, Бразилия	50
4	Варшава, Польша	44
5	Палермо, Италия	40
6	Марсель, Франция	40
7	Сан-Паулу, Бразилия	39
8	Рим, Италия	36
9	Париж, Франция	36
10	Стокгольм, Швеция	36

Дополним картину, проведя анализ состава школьников. Статистический анализ показывает: в значительной части школ, расположенных в центре города, в учреждениях, реализующих программы повышенного уровня, доля «местных» не превышает 50–60%, а в отдельных случаях опускается существенно ниже. Это, в свою очередь, означает, что если только пятая часть из 770 тысяч юных москвичей³, значительную часть которых сопровождают родители (один из признаков нашего времени), пользуются транспортом для посещения школы, то не менять сложившуюся практику просто нельзя.

Одним словом, как бы ни хотели мы избежать перемен, следует констатировать: транспортная ситуация в городе свидетельствует о необходимости изменения модели поведения родителей по выстраиванию логистики подвоза ребенка в школу, что позволит снизить нагрузку на транспорт, дороги и т.д. При этом, правда, нам, как одним из подрядчиков (нельзя забывать об учреждениях науки, культуры, спорта и др.), предстоит изменить масштаб про-

ектирования от уровня образовательного учреждения до территории. Да и добиться придется того, чтобы каждая территория предоставляла определенный перечень образовательных услуг, в среднесрочной перспективе призванный стать территориальным образовательным стандартом.

И еще одна иллюстрация стороннего, но отчасти заинтересованного наблюдателя-москвича. Напротив моего дома расположена школа категории «спец». Как же я ненавижу мам и пап, бабушек и дедушек, бонн и персональных водителей, которые, остановив очередную «неслабую» тачку прямо посередине двурядной дороги, включив аварийку и распахнув двери, вынимают из недр машины свое заспанное чадо. Мигают фары, звучат клаксоны... «Ад со всех сторон», как говорится.

Если сегодняшним лидерам московского городского хозяйства удастся ситуацию переломить, изменив логистику подвоза ребенка в школу, приблизив к дому набор качественных образовательных услуг (и обязательного, и дополнительного образования), то это непременно повысит степень удовлетворенности сразу нескольких категорий москвичей. Такой ресурс не может не использовать любая власть.

Большие школы: управленцы – за, педагоги – против?

Никак не могу отнести себя к поклонникам фастфуда, но, оказавшись в каком-нибудь городе, где само его устройство не гарантирует качественного питания, при виде «Макдоналдса» испытываю облегчение.

Человек, как правило, робеет перед неопределенностью, его естество не любит рисковать. Питер Л.Бернштейн в книге «Против богов: Укрощение риска» пишет: «...Слово “риск” происходит от староитальянского *risicare*, означающего “отважиться”. В этом смысле риск – это скорее выбор, нежели жребий. Действия, которые мы готовы предпринять, что предполагает наличие у нас свободы выбора, – вот что такое риск на самом деле»⁴.

Касались же мои рассуждения, напомним, всего лишь питания. Если же речь идет о детях, их образовательной и/или профессиональной перспективе, то наша задача – этим риском управлять. «...Сущность... же процесса... управления риском состоит в максимизации набора обстоятельств, которые мы можем контролировать, и минимизации набора обстоятельств, контролировать которые нам не удастся и в рамках которых связь причины и следствия от нас скрыта»⁵. Попробуем порассуждать на эту тему.

Первый вопрос поставим «в лоб»: **какие школы дают лучший результат – большие или малые?** Если обратиться к результатам исследований, проведенных М.Л. Аграновичем, который пытался обнаружить связь между результатами ЕГЭ и количеством учеников в российской школе, на первый взгляд кажется: доводы в пользу укрупнения школ получены. Однако более тщательный анализ показывает, что, помимо

² <http://motor.ru/news/2013/04/04/moscow/>

³ Паспорт Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2018 годы) «Развитие образования города Москвы».

⁴ Бернштейн П.Л. Против богов: Укрощение риска. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2000.

⁵ Там же.

чисто количественной вариации результатов ЕГЭ в зависимости от величины школы, имеется еще целый ряд контекстных факторов (город – село, наполнение норматива и т.д.), позволяющих сделать вывод: «равенство доступа к образованию практически не зависит от вариации размера школ в рамках территориальной образовательной системы»⁶.

К аналогичным выводам можно прийти, изучая работу системы образования других стран, в первую очередь США, где процесс укрупнения школ шел всю вторую половину XX века (тенденция к росту сохраняется до сих пор) и где сегодня более 70% старшеклассников посещают школы с количеством учеников свыше 1000 человек⁷.

Целый ряд исследований, проведенных в различных штатах на рубеже веков, обнаружил: размер школы влияет на образовательные результаты (рис.). Но если исследователи принимали во внимание контекстные показатели (местоположение, социально-экономический статус семьи), то статистически значимой корреляции между размером школы и успеваемостью обнаружить не удавалось.

К аналогичным результатам пришли ученые Испании, Сингапура, Франции, Швеции и других стран, которые на определенном этапе развития системы видели в укрупнении школ, их объединении в сети и/или образовательные кластеры определенный потенциал для повышения эффективности работы системы. Оптимизация финансовых потоков достигалась, а вот о стабилизации, тем более о росте академических достижений школьников, сказать было нельзя.

Явной связи между размером учебного заведения и уровнем

⁶ Агранович М. Возможности анализа образовательных систем на основе результатов ЕГЭ. 2004. № 2.

⁷ McNeil, P. (2000, April 14). Smaller schools and learning communities: The wave of the future? Presentation at the American Youth Policy Forum, Washington, DC.

Рис. Зависимость уровня обученности учеников старшей школы штата Северная Каролина от количества учеников (1998/99 учебный год)⁸



Таблица 2

Фрагмент рейтинга 300 московских школ по результатам образовательной деятельности за 2010/11 учебный год

Место в рейтинге	Наименование образовательного учреждения
1	Государственное образовательное учреждение города Москвы Лицей № 1535
2	Государственное образовательное учреждение Центр образования № 57 «Пятьдесят седьмая школа»
3	Государственное образовательное учреждение Лицей «Вторая школа»
4	Московская гимназия на Юго-Западе № 1543
5	Государственное образовательное учреждение Гимназия № 1514
6	Средняя общеобразовательная школа № 179 Московского института открытого образования
7	Государственное образовательное учреждение школа-интернат среднего (полного) общего образования «Интеллектуал»
8	Государственное образовательное учреждение города Москвы центр образования № 548 «Царицыно»
9	Государственное образовательное учреждение лицей № 1502 при МЭИ
10	Государственное образовательное учреждение лицей № 1303

академических успехов школьников не обнаружилось.

Это позволяет нам перейти ко второму содержательному вопросу: **какие еще характеристики школы могут обеспечить равенство доступа к качественному образованию?**

Для начала обратимся к еще одному из катализаторов современного педагогического дискурса – московскому рейтингу школ.

⁸ По данным Центра образовательной статистики Департамента образования США.

Не касаясь плюсов и минусов данного инструмента, призванно-го запустить механизм укрупнения школ (как иначе объяснить появление в рейтинге абсолютных, а не относительных показателей обладателей высоких баллов ЕГЭ, победителей олимпиад и т.д.?), посмотрим на первую десятку списка 2010/11 учебного года. Обратим внимание, что это время можно назвать периодом втягивания системы образования столицы в процесс реструктуризации (таблица 2).

Среди первого десятка победителей есть только одна большая школа (более 1500 учащихся) – все та же 548-я, центр образования «Царицыно».

Казалось бы, рецепт повышения качества образования найден: надо ориентироваться, если не на малые, на небольшие школы (400–700 учащихся). Но достаточно посмотреть итоги введенной в том же 2011 году электронной записи в первые классы, чтобы увидеть: среди не востребовавшихся учебных заведений также преобладают школы малые. То есть небольшие образовательные организации доминируют и среди лучших школ, и среди слабых. У них весьма мал очень популярный в технике и экономике индикатор – схождение скользящих к среднему, что не может говорить о гарантированном результате, который они с максимальной степенью вероятности обеспечат.

И еще один умозрительный кейс – переложение размышлений Питера Л.Бернштейна относительно рисков, связанных с принятием решений. Предположим, на территории шаговой доступности от дома, куда вы собираетесь отвести своего ребенка, расположено четыре школы. Каждая из них имеет только один профиль: математический, биолого-химический, исторический и филологический. Вероятность получить в этом случае желаемый, к примеру, математический профиль в вашем случае равняется 25%. Но стоит объединить существующие школы в два учреждения, как вероятность вырастает вдвое, в одно – она становится стопроцентной.

Итак, ученик выигрывает от такого действия, как объединение школ. Он как минимум получает шанс в рамках единой образовательной системы доказать в процессе учебы свою состоятельность в получении желаемой образовательной услуги, а не надеяться на то, что родители решат за него вопрос об образовательной перспективе уже на этапе

поступления в школу. Проигрывают здесь, как нетрудно догадаться...

Руководитель комплекса – кто он?

Итак, фундированных доказательств в пользу противников укрупнения школ нет. Как и у многочисленных американских коллег, у которых данный процесс вызвал естественное для представителей одной из самых консервативных профессий – учителей, профессоров – сопротивление новому. Говорилось и о том, что время больших школ прошло, о краткосрочности получения дивидендов от объединения, появлении самой по себе не свойственной школе конкурентной среды и т.д. Но главный аргумент противников процесса укрупнения школ – тезис об их плохой управляемости. Тут, уверен, надо остановиться.

Встречаясь с директорами комплексов, принимая участие в различных дискуссиях по какой-то очередной появившейся у них проблеме, я вдруг отчетливо понял: **директора, являясь руководителями ТОК, продолжают оставаться директорами школы.** Они, при условии, что новая агломерация состоит из двух десятков зданий, в которых учатся тысяч пять человек, принимают решения так, будто это обычная школа, представляющая неделимый, изолированный от мира монолит, выполняющая функции своего собрата из XX века. Но действовать так нельзя. Причин несколько.

Во-первых, заметим, **комплекс – принципиально новая образовательная система,** состоящая из определенного количества подсистем. Согласно же теории управления, любая образовательная система **должна приобрести новые интегративные свойства, не равные простой сумме свойств составляющих ее элементов.** Именно в этом суть объединения. Видимо, пока это только гипотеза: изменив масштаб проектирования от уров-

ня школы до некоторой территории, мы получаем возможность реагировать на диверсифицированный запрос на образовательную услугу населения за счет интеграции образовательных организаций с учреждениями других сфер. Впрочем, это уже тема отдельного исследования.

Второе. **Управление ТОК срочнее, скорее, деятельности муниципального руководителя образованием, но не школой.** Если же это так (а так оно и есть), то **внутри комплекса наряду со стандартными образовательными программами могут реализовываться и гимназические, и лицейские, и коррекционные программы. Внутри комплекса может быть и школа для одаренных, и спортивный интернат, и логопедический детский сад, и многие другие образования. Это только управленцу комплекса надо понять и принять,** а не усреднить все для простоты, как у нас принято. Принимая же комплекс как единое целое, управляя им как школой, его руководитель те самые интегративные, новые свойства сводит к нулю, оставляя участникам образовательного процесса лишь объективные сложности, связанные с любым изменением.

Почему же москвичи так боятся реорганизации?

Думаю, что к незабываемым моментам директорской жизни почти каждый из моих коллег отнесет периоды прохождения аккредитации руководимой им школы. Исполненные важности совершаемого и своей собственной значимости эксперты, технические сотрудники управления образованием, превратившиеся в одночасье в вершителей судеб; отбывающиеся учителя. В школе разворачивается всем известная картина «славной охоты» из «Книги джунглей» Киплинга.

Однажды, когда я вместе со школой имел честь проходить по-

добную экзекуцию, случилась ситуация, как мне кажется, как нельзя лучше отвечающая на вопрос, почему же москвичи так боятся реорганизации школ.

Возвращаясь в директорский кабинет после проведенного урока, увидел чиновника-инспектора, монотонно пояснявшего моему заместителю, почему гимназия наша таковой не является. В руках его находилось положение «О гимназии в городе Москва», которое, что ему было невдомек, мы сами и написали. Но, как выяснилось, в данном документе, он, как это у нас обычно водится, нашел свои смыслы.

Подобная по сути ситуация возникла в моей педагогической жизни не раз и не два. Примерно в этом залоге происходило внедрение стандартов разных поколений, освоение новых учебников, вводилось профильное обучение, богатырской поступью шла информатизация школ и т.д. Общее

в перечисленных процессах было лишь то, что благородные цели, заложенные авторами документов, определяющих шаг развития системы, превращались в полную противоположность.

Если же к этому добавить привычку россиян (администраторов от образования в том числе) действовать по шаблону, а реструктуризация школ, расположенных в центре города, с большой степенью вероятности не может осуществляться так, как это делается на окраине или в «новой Москве», то опасения и исполнителей, и клиентов системы не выглядят обоснованными. И деньги кто-то обязательно захочет сэкономить. Да и известный с советских времен лозунг «Даешь пятилетку за три года!» в новой России пока никто не отменял. Именно тут я начинаю разделять ваши опасения, мои дорогие коллеги, директора школ, которые работают чуточку не так...

Кода (вне вопросов и, по российской традиции, не совсем по теме)

Моя давняя коллега, известный психолог, талантливый ученый, вдумчивый и тщательный педагог Катерина Николаевна Поливанова как-то на занятиях, поясняя природу сопротивления изменениям, предложила студентам вспомнить собственное поведение в своей квартире после только что проведенного ремонта. Руки нажимают на отсутствующие в привычных местах выключатели, ноги сами ищут тапочки там, где их нет...

Существуя в привычной ситуации, человек действует по шаблону, не думая. Однако стоит выйти из привычной ситуации, встать перед необходимостью осваивать что-то иное, действия не могут не стать осознанными, что потребует необходимости думать, принимать решения и т.д. Лень же, как любил говаривать мой отец, мать всех пороков. Добавить мне к этому нечего. ●

■ реклама



Оценка достижения планируемых результатов обучения

Комплект дидактических материалов для педагогической диагностики

Русский язык, математика. 1–4 классы
(Журова Л.Е., Евдокимова А.О., Кузнецова М.И., Кочурова Е.Э.)

Входит в систему «Алгоритм успеха»



Разработан в рамках системы УМК «Начальная школа XXI века»

Включает

- Проверочные работы по русскому языку и математике в количестве, соответствующем числу учеников в классе
- Руководство для учителя с рекомендациями по проведению и оцениванию работ учеников

Даёт возможность определить

- Уровень сформированности предметных знаний и умений по математике и русскому языку
- Степень освоения универсальных учебных действий
- Динамику продвижения в учёбе каждого учащегося



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР

**ВЕНТАНА
ГРАФ**

www.vgf.ru

+7 (495) 234 07 53

+7 (499) 641 55 29

metod@vgf.ru

pr@vgf.ru

127422 Москва,
Тимирязевская ул.,
д.1, стр. 3

Посетите
наш интернет-магазин
на сайте: www.vgf.ru