



О.Е. Лебедев

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРАВО И ОБЯЗАННОСТЬ

В статье рассматриваются проблемы реформирования отношений участников образовательного процесса в школе. Обосновывается вывод о том, что достижение нового качества общего образования станет возможным в том случае, если произойдет переход от отношений, основанных на идее долга, к отношениям, основанным на идее права детей на образование. Такое изменение в ценностных основаниях образовательной системы будет способствовать отказу от принудительного характера обучения и снятию барьеров, препятствующих развитию у учащихся способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности.

Создание в постсоветский период вариативной системы образования привело к появлению важных, но недостаточных предпосылок для формирования образовательной системы, основанной на идее права — в том числе права на выбор образовательной программы и образовательного учреждения. Следующим шагом в этом направлении может стать разработка образовательных стандартов, обеспечивающих право всех детей на такое образование, которое позволило бы им успешно решать познавательные, мировоззренческие, коммуникативные и другие значимые для них проблемы.

Реализация идеи перехода к всеобщему обязательному среднему образованию предполагает решение проблемы соотношения прав и обязанностей участников образовательного процесса. Эта проблема имеет правовые, социальные и педагогические аспекты.

Согласно статье 43 Конституции РФ каждый имеет право на образование. Эта же статья устанавливает обязательность основного общего образования, определяет, что получение детьми основного общего образования обеспечивают родители или лица, их заменяющие, а также гарантирует общедоступность и бесплатность определенных уровней образования (дошкольного, основного общего и среднего профессионального).

Казалось бы, с правовой точки зрения все ясно — дети имеют право учиться, родители обязаны обеспечить обучение детей до получения ими основного общего образования, государство обязано создать условия, обеспечивающие общедоступность и бесплатность обучения детей.

Аннотация

1. Противоречия между правом на образование и его обязательным характером



На практике имеет место иная расстановка акцентов. Обучение в школе рассматривается как обязанность детей. Школа обязана обеспечить получение детьми определенного уровня образования независимо от того, располагает ли она необходимыми для этого ресурсами (под получением определенного уровня образования понимается достижение заданных образовательных результатов). Ответственность родителей за обучение детей носит декларативный характер. Ответственность государства за обеспечение общедоступности и бесплатности образования носит условный характер: государство предоставляет образовательным учреждениям столько ресурсов, сколько считает возможным выделить (в итоге выделенные ресурсы лишь частично покрывают потребности учебных заведений); обеспечение общедоступности образования сводится к созданию определенного числа ученических мест и минимизации ограничений для приема ребенка в школу (в крупных городах эти ограничения могут быть весьма существенными — например, отказ в обучении при отсутствии прописки, именуемой сейчас регистрацией по месту жительства).

Наиболее значительные следствия указанных противоречий между правовыми нормами и реальной практикой заключаются в доминировании принудительного характера обучения детей школьного возраста, широком распространении фиктивных образовательных результатов, существенных различиях в качестве образования детей, принадлежащих к разным социальным слоям, снижении воспитательного потенциала школы.

Все перечисленные следствия взаимосвязаны. Если обучение в школе рассматривается прежде всего как обязанность детей освоить определенную программу, то на первый план в образовательном процессе выходят меры принуждения. Речь идет о мерах принуждения, которые должны использовать учителя по отношению к детям (жесткая регламентация учебной деятельности, плохие отметки, педагогические нотации и т.п.) и которые использует школьная администрация по отношению к учителям (требование определенных показателей успеваемости).

Принудительный характер обучения ведет к формированию невысокого уровня мотивации учебной деятельности учащихся. Мотивы «учебного долга» являются фактором, препятствующим достижению высоких образовательных результатов. При этом отметки могут быть и высокими, но фактически образовательные результаты ограничиваются уровнем воспроизведения изученного материала. К этому надо добавить, что значительная часть учащихся (судя по материалам ряда исследований и экспертным оценкам — до одной трети) не успевает освоить учебный материал в установленные сроки в требуемом объеме и на требуемом уровне. Этой части учащихся ставятся фиктивные положительные отметки, не отражающие действительного положения вещей.

Школа, вынужденная заниматься обманом при оценивании учебных достижений учащихся, не может быть моральным авторитетом



для школьников. Нравственные издержки школьного образования связаны и с тем, что школа вынуждена брать на себя ответственность за непосредственные результаты учебной деятельности учащихся. Явление это не новое. Оно было типично и для советской школы. Вот одно из свидетельств на этот счет.

Более тридцати лет тому назад, 9 января 1974 г., «Литературная газета» опубликовала письмо киевского инженера Н. Сорина под заголовком «Что дала школа моему сыну». Автор письма высказывал свое мнение о главных результатах образования, которое получил его сын, закончивший среднюю школу. Собственно говоря, эти результаты сформулировал сам сын в разговоре с отцом накануне окончания школы: «Школа вызвала у меня отвращение к учебе; все знать не нужно и невозможно, готовиться к выпускным экзаменам не желаю, все равно учителя “вытянут”».

Отец подтвердил в письме, что сын не готовился к выпускным экзаменам и сдал все на 4 и 3. «Интересная деталь — я спрашиваю сына, как будет по-английски “Я хочу”. И — о, чудо! Андрей не знал этого глагола. А отметка в аттестате по английскому языку — 4! “Другие знают еще меньше”, — успокоил меня он. Куда же меньше?» Между тем в школьной характеристике говорилось: способный юноша, программный материал усвоил хорошо, читает много художественной литературы... «В последний раз школьные работники покривили душой. Он не прочел до конца ни одного произведения классиков», — автор письма согласен с утверждением сына, что все знать невозможно, но он не мог примириться с тем, что главным результатом школьного образования стало отвращение к учебе.

В постсоветской школе ситуация не изменилась. Учителя по-прежнему «вытягивают». Упрекать их в этом нет смысла — надо искать причины такого поведения учителей.

Фиктивные результаты школьного образования в известной мере компенсируются за счет других источников общего образования — дополнительного образования, занятий на различных курсах, репетиторства. Однако эти источники доступны не всем семьям. В результате растут различия в шансах получить качественное образование между детьми из разных социальных слоев.

Провозглашение обязательного среднего образования может привести к усилению тех негативных явлений, о которых речь шла выше. Это однажды уже имело место в истории отечественной школы. Задача полного перехода к всеобщему среднему образованию молодежи была поставлена в 1971 г. XXIV съездом КПСС. В 70-е годы происходит быстрый рост числа закончивших полную среднюю школу: с 2581 тысяч в 1970 году до 3966 тысяч в 1980 г. [7, С. 534]. Почти половина этого прироста приходится на долю вечерних школ. Но уже в 1977 г. Министерство просвещения СССР в инструктивном письме вынуждено обратить особое внимание на достоверность отчетных данных о численности учащихся вечерних школ [12, С. 128]. Затем потребовалось вмешательство органов прокуратуры для обеспечения достоверности сведений о численности обучающихся в вечерней



школе. Специалисты в области образования взрослых знают, что в начале 80-х годов получили распространение случаи, когда выпускники вечерних школ не приходили за выписанными им аттестатами о среднем образовании, так как не нуждались в них.

К сказанному надо добавить еще один факт. В 70-е годы по мере расширения масштабов охвата детей обязательным средним образованием нарастает общественная критика качества школьного образования. Эта критика нашла отражение в публикациях в центральных газетах. В частности, в октябре 1974 г. «Литературная газета» публикует письма читателей под заголовком «Этот загадочный “школьный процент”». Спустя полгода газета поместила обзор 1000 читательских писем о проблемах «школьного процента». На близкие темы публикуются материалы в «Правде» и других центральных изданиях. Речь идет об одном и том же явлении — школьные отметки не отражают действительного качества школьного образования.

Указанные факты являются доказательством неэффективности административных решений, определяющих обязательный уровень образования, принимаемых и осуществляемых без соответствующего социального и педагогического обеспечения.

Чтобы ответить на вопрос о том, какие правовые, социальные и педагогические меры необходимы для реального перехода к всеобщему обязательному среднему образованию, нужно исследовать изменения, происшедшие в ценностных основаниях образовательной системы.

2. Ценностные основания системы образования: господство идеологии долга

Под ценностными основаниями образовательной системы понимаются ценности, регулирующие поведение участников образовательного процесса — учащихся, их родителей, учителей, администраторов. Эти ценности представляют собой личностные смыслы образовательной деятельности для участников образовательного процесса.

Смыслы образовательной деятельности для учащихся и учителей, родителей и администраторов могут в чем-то совпадать, в чем-то различаться, в каких-то ситуациях противоречить друг другу. Смыслы образовательной деятельности возникают на стыке внешних, социальных требований к системе образования и внутренних потребностей участников образовательного процесса.

Ценностные основания образовательной системы (если иметь в виду макросистему национального уровня) меняются с развитием общества и с изменением состава участников образовательного процесса. Главные различия ценностных оснований образовательных систем могут быть определены через характеристику отношения обучаемых к образовательной деятельности. Такая характеристика может быть дана в терминах «долг» и «право»: образовательная деятельность может рассматриваться как долг учащихся (перед государством, семьей, обществом) или как реализация их права на образование.



Ценностные основания образовательной системы часто находят отражение в характере апелляций к учащимся («хорошо учиться — ваш долг перед Родиной»), но наиболее точно они могут быть определены на основе анализа соотношения прав и обязанностей участников образовательного процесса.

Ценностные основания образовательной системы можно рассматривать как ее базовую идеологию. Советская система общего образования основывалась на идеологии долга — все дети школьного возраста должны учиться; учителя должны обеспечивать достижение предписанных результатов; родители должны выполнять предписания школы.

Рассмотрим, в чем проявлялась идеология долга в условиях советской школы. Идеология долга в образовательной практике находила выражение в унификации образовательных программ, жесткой регламентации образовательного процесса и отсутствии у учащихся права выбора образовательного маршрута. Как известно, даже пути получения среднего образования (школа, профтехучилище, техникум) в решающей мере определялись государством, которое, в частности, могло предписать, какую долю выпускников основной школы следует направить на учебу в средние ПТУ.

В качестве основной ценности образовательной деятельности стала рассматриваться успеваемость, то есть одновременное усвоение разными детьми одного и того же учебного материала. Успеваемость стала предметом основных забот и переживаний всех участников образовательного процесса. Поскольку часть детей в существующих условиях не могла усвоить обязательный материал в заданные сроки, то возникли способы имитации необходимого показателя успеваемости.

Содержание материала, обязательного для усвоения, определялось учебными планами и программами, выполнявшими функции образовательных стандартов. Оно отбиралось также с позиций должного, исходя из того, что учащиеся обязаны усвоить за годы обучения в школе. При этом личностная мотивация в изучении предметов игнорировалась либо подменялась общими рассуждениями типа «каждый культурный человек должен знать...»

Ориентация на изучение «должного» привела к рассмотрению учебного предмета как основ базовой науки и к требованию соответствия структуры предмета структуре базовой науки. В тех случаях, когда учебный предмет нельзя было рассматривать как основы науки, все равно нормировались требования к уровню подготовки учащихся (например, нормы физической подготовки).

В качестве обязательного для усвоения учебного материала рассматривались не только факты, правила, научные понятия, но и оценочные выводы. Однажды «Комсомольская правда» опубликовала письмо девятиклассницы, в котором рассказывалось о том, что девочка получила «двойку» за сочинение по «Грозе» А.Н. Островского, так как высказала мысль о том, что Катерина была скорее жертвой темного царства, чем лучом света в темном царстве. «Комсомольская



правда» поддержала девочку, поместив в том же номере письмо В. Розова, в котором речь шла о возможности и правомерности существования различных точек зрения на проблемы, поднимаемые художественной литературой. Тем не менее ученица получила «2» за отступление от принятых образовательных стандартов.

Жестко регламентировался и процесс изучения обязательного учебного материала. В практике работы школ обязательный характер приобрело даже календарно-тематическое планирование уроков по учебному предмету, отступление от которого могло быть основанием для серьезных замечаний при инспекторской проверке.

Регламентировалась и методика проведения учебных занятий. С конца 50-х годов получают распространение поурочные методические пособия. Они носили рекомендательный характер, но фактически представляли собой описание моделей «должных» уроков. В 70-е годы массовым явлением становится проведение педагогических семинаров на тему «Современные требования к уроку». Очень быстро различные наборы требований начинают выполнять функцию инструмента внутришкольного и инспекторского контроля.

Делаются попытки жестко регламентировать и поведение учащихся, как в школе, так и за ее пределами. Инструментом этой регламентации стали «Правила для учащихся» и создаваемые на их основе «Единые требования к учащимся», которые содержали предписания на все случаи жизни. В одном из таких документов, принятом в 1968 г. в Москворецком районе Москвы, раздел по культуре поведения учащихся включал следующие подразделы: будь опрятным; следи за чистотой; уважай старших; будь вежлив; говори грамотно; ешь культурно; цени время; береги вещи; веди себя культурно (в семье, в гостях, на улице, в театре, в общественных местах). Нет сомнений в важности перечисленных культурных навыков, но вряд ли имеет смысл пытаться их формировать путем предписаний [2, С. 70—71].

Нормативные документы советской школы, регламентирующие поведение учащихся и учителей, делали акцент на обязанностях основных участников образовательного процесса. Права учащихся не определялись вообще, а права учителей носили формальный характер и больше напоминали обязанности (вроде права участвовать в заседаниях педагогического совета).

В условиях жесткой регламентации образовательного процесса ответственность за его результаты фактически ложилась на школу и соответственно на учителя. Невозможность достижения заданных результатов в заданных масштабах (требование стопроцентной успеваемости при определенном показателе так называемого качества знаний) приводила к имитации образовательных результатов. Возможность такой имитации обеспечивалась тем, что результаты учебной деятельности учащихся оценивала сама школа. Характерная деталь: при проверке экзаменационных сочинений школьная администрация сначала следила за тем, чтобы в распоряжении учителей — членов экзаменационной комиссии были только красные



чернила, а с течением времени стала следить за тем, чтобы все учащиеся (и члены экзаменационной комиссии тоже) пользовались ручками с пастой одинакового цвета.

Оценки разных учителей за одинаковые ученические ответы могли существенно различаться. Но существенно могли различаться оценки и одного и того же учителя за одинаковые ответы учащихся. Хорошо известны случаи, когда оценка на экзамене могла быть завышена со ссылкой на то, что «у ребенка было трудное детство», или на то, что это «хорошая девочка», или на какие-то другие социальные основания. По таким же основаниям оценки могли и занижаться.

Подобная практика существует и сейчас, но важно отметить, что сложилась она в ситуации господства идеологии долга в школьном образовании. Существование указанной идеологии имеет свои объяснения. Имитация требуемых образовательных результатов отвечала интересам государства по идеологическим причинам: важно было показать рост уровня образования населения в обществе развитого социализма. Показатели в самом деле впечатляют: в 1939 г. доля занятого населения, имеющего высшее и среднее (полное и неполное) образование, составляла 12,3%; в 1987 г. эта доля составила 88,9% [7, С. 523].

Можно сказать, что в условиях идеологизированного государства уровень образования населения был важнее уровня образованности выпускников учебных заведений. В данном случае под уровнем образования понимается продолжительность обучения, а под уровнем образованности — его результаты.

Всеобщий и длительный характер школьного обучения обеспечивал возможность тотального контроля за социальным поведением учащихся и его регулирования в соответствии с установленными нормами. Самостоятельность учащихся (как и всех людей) поощрялась, но в пределах поставленных задач. Необходимость подготовки обучаемых к самостоятельному выбору не то чтобы отсутствовала, но была весьма ограниченной, ибо в условиях политической монополии, постоянного дефицита в сфере потребления, распределения на работу были ограниченными сами ситуации выбора.

Естественно, что всегда существовала проблема нравственного выбора, но его критерии задавались на государственном уровне. Отсутствовала и свобода мировоззренческого выбора. Система образования должна была поддерживать ориентацию на единственно возможный мировоззренческий выбор; стоит вспомнить, что одно время обсуждался вопрос о том, может ли ученик иметь «пятёрку» по обществоведению, если он посещает церковь.

Идеология долга, на которой основывалась система образования, соответствовала социокультурному типу общества, определяемому как «грамотное общество». На необходимость различать «грамотное» и «образованное» общество указано в коллективной монографии «Философско-психологические проблемы развития образования», вышедшей четверть века тому назад [14, С. 4].

3. Предпосылки перехода к идеологии права



Существующая система образования обеспечивала подготовку грамотных людей, которые могли достаточно успешно выполнять заданные социальные функции, прежде всего в сфере профессиональной деятельности. Между тем все больше выяснялась недостаточность, ограниченность результатов школьного образования в условиях меняющегося общества. В рамках официальной идеологии стала выдвигаться задача формирования «активной жизненной позиции». В работах социологов обозначались проблема «обучения досугу» (Э.В. Соколов) и проблема подготовки к семейной жизни в ситуации возникновения нуклеарной семьи (В.И. Переведенцев).

К тому же обнаружилось, что расширение масштабов и увеличение продолжительности школьного образования не ведет к повышению уровня мотивации учебной деятельности школьников.

Существование зависимости образовательных результатов от мотивов образовательной деятельности учащихся и усиление этой зависимости по мере увеличения продолжительности обязательного школьного обучения обусловили поиски педагогических путей повышения качества образования на основе изменения уровня познавательной активности учащихся.

Можно выделить несколько направлений педагогических исследований, получивших широкую поддержку в образовательной практике. Это исследования по вопросам проблемного обучения, формирования познавательных интересов учащихся, развивающего обучения, развития познавательной самостоятельности учащихся. Меняется само представление о сущности образования как о процессе освоения социального опыта, компонентами которого являются не только знания и умения, но также ценности и опыт творческой деятельности. Смысл школьного образования уже не сводится к подготовке к будущей жизни, он заключается в решении проблем, которые являются актуальными для учащихся «здесь и сейчас».

Созданию предпосылок для отказа от идеологии долга способствовали и первые социологические исследования ценностных ориентаций учащейся молодежи. Они подкреплялись наблюдениями практиков, которые уже во второй половине 60-х годов стали отмечать, что ученик стал «не тот», что он уже не принимает на веру утверждения учителей и начал претендовать на высказывание собственного мнения.

В педагогической науке получают развитие идеи дифференцированного обучения, которое позволило бы учитывать различия в познавательных интересах учащихся и их образовательных планах на старшей ступени школьного образования.

Педагогические исследования и наблюдения свидетельствовали о том, что низкий уровень мотивации собственно учебной деятельности может сочетаться с позитивным отношением учащихся к самой школьной жизни и с чувством благодарности к тем учителям, которые готовы понять учащихся и помочь в решении как учебных, так и иных проблем, возникающих в жизни школьников.



В условиях школы существовали две параллельные педагогические системы: одна из них — в рамках обязательного учебного процесса, другая — за его пределами. «Вторая педагогическая система» нередко компенсировала недостатки первой, являясь фактором предупреждения отсева слабоуспевающих учащихся и/или повышения их учебной активности.

В это же время складывается и параллельная образовательная система в виде подготовительных курсов и репетиторства. Школьное образование, особенно в старшем звене, становится обязательным не с точки зрения подготовки к взрослой жизни или хотя бы к профессиональному образованию, а с точки зрения получения сертификата, дающего право на получение высшего образования.

Семидесятые и особенно 80-е годы стали периодом подъема педагогического творчества. Большой интерес и поддержку учительства вызвали публикации о педагогах-новаторах, в опыте которых реализовывались принципы педагогики сотрудничества, отражавшие иной тип отношений между участниками образовательного процесса. Вместе с тем границы творческих поисков учителей оставались довольно узкими — методика проведения урока, методические приемы активизации школьников при изучении обязательного программного материала и т.п. Творчество учителей ограничивалось условиями образовательной деятельности, которые были заданы идеологией долга: единая школа, единые образовательные программы, единые учебники, требование успеваемости, принуждение учащихся к обучению.

Существенный (но не решающий) шаг в создании предпосылок для отказа от идеологии долга и перехода к новым ценностным основаниям образовательной системы сделан в 90-е годы за счет формирования вариативной системы образования. Появление различных видов общеобразовательных школ и, что еще важнее, школ, различавшихся педагогическими концепциями (нередко, правда, лишь декларируемыми), создало возможности для выбора образовательных учреждений и образовательных программ.

Появление возможности выбора в сфере образования означало создание предпосылок для формирования «идеологии права», которая характеризуется признанием приоритета интересов личности, ориентацией на потребности и возможности личности в сфере образования.

В 90-е годы публикуются работы психологов и педагогов, в которых обосновывается необходимость преодоления идеологии долга для решения проблем развития ребенка в образовательной практике. А.Г. Асмолов пишет в эти годы о важности расшатывания представлений, что «государство превыше всего», для перехода от формулы «во имя государства» к формуле «во имя жизни и достоинства человека» [1, С. 744—745]. В педагогических очерках А.А. Пинского поднимается вопрос о противоречии между глобальным ростом свободы человечества и кардинальной несвободой социального института общего образования [10].



Система образования, основанная на идеологии долга, была «государствотрицентричной» системой, ориентированной прежде всего на интересы государства, его требования, которые не всегда совпадают с интересами и потребностями личности и ограничивают право личности на собственный выбор. Система образования, основанная на идеологии права, неизбежно должна стать «детоцентричной» системой, исходящей из приоритета интересов развития ребенка (что объективно совпадает с потребностями общества в развитии человеческого потенциала).

4. Переход к вариативной системе образования и его следствия

Какие же существенные изменения происходят в системе образования в постсоветский период? И сразу же можно поставить еще один вопрос — почему не произошел переход к «детоцентричной» образовательной системе, в полной мере основанной на идеологии права?

Главное изменение в сфере общего образования в постсоветский период заключается в переходе от унитарной к вариативной образовательной системе. Этот переход связан с диверсификацией учреждений общего образования и становлением рынка учебной литературы. Второе из указанных обстоятельств обусловило реальную дифференциацию образовательных программ, реализуемых в учреждениях общего образования, хотя надо заметить, что в большинстве случаев предметно-методические линии учебников не имеют серьезных концептуальных различий (за исключением учебников, основанных на концепциях Эльконина—Давыдова и Занкова).

Переход к вариативной системе образования имел различные последствия. Первое — рост числа инновационно активных образовательных учреждений. При всех взлетах и падениях инновационного движения в постсоветский период оно продолжает развиваться. Одним из внешних показателей такого развития является количество федеральных и региональных экспериментальных площадок.

В 2004 г. сделана попытка создать единую базу данных об экспериментальных площадках в системе образования. Получены и обработаны данные по 70 регионам, в которых зарегистрированы 1430 экспериментальных площадок (в этих данных не учтены сведения по Москве и Московской области, где существует около 1100 экспериментальных площадок).

О проблематике опытно-экспериментальной работы, которая ведется на федеральных и региональных экспериментальных площадках, дает представление список из 214 ключевых слов, которые используются при формулировке тем и целей инновационной деятельности. Анализ данного списка свидетельствует о том, какое значительное влияние на содержание творческих поисков педагогических коллективов оказал переход к вариативной системе образования. В нем заметное место занимают обозначения различных видов образовательных учреждений (из 214 ключевых слов на их долю приходится 40).



Многие ключевые слова отражают устойчивые тенденции в развитии системы образования в постсоветский период, обусловленные ориентацией на качественное изменение системы образования на основе ее гуманизации, гуманитаризации и реализации других перспективных педагогических идей («здоровьесберегающие программы», «психолого-педагогическое сопровождение», «развивающее обучение», «индивидуально ориентированная система обучения», «адаптивная школа», «педагогическая поддержка», «технология модульного обучения», «проектирование гуманитарных образовательных практик» и т.п.). В целом совокупность направлений опытно-экспериментальной работы на федеральных и региональных экспериментальных площадках дает достаточно полное представление о путях перехода к «детоцентристской» образовательной системе.

В массовой практике, однако, доминируют иные тенденции, обусловленные другим следствием перехода к вариативной системе образования. Создание вариативной системы могло обеспечить возможность выбора родителями образовательного учреждения, в наибольшей мере отвечающего их запросам. На практике такую возможность смогла использовать лишь часть родителей. Во многих случаях школы, пользующиеся повышенным спросом со стороны родителей, пошли по пути отбора детей — сначала более подготовленных, для обучения которых требуется меньше педагогических усилий, затем — детей из наиболее обеспеченных семей, имеющих возможность оказать школе существенную финансовую помощь. Значимость такой помощи возрастала по мере сокращения бюджетных ассигнований.

Диверсификация образовательных учреждений неизбежно вела к их определенной автономизации (процесс которой получил и соответствующую правовую базу), выразившейся в их самостоятельности при выборе учебных пособий, определении набора дополнительных образовательных услуг, составлении рабочих учебных программ. Эта самостоятельность зачастую ограничивается органами управления образованием, но в той или иной степени имеет место. В ряде случаев образовательные учреждения используют полученные возможности для разумного решения педагогических проблем, во многих случаях — для минимизации проблем организации (выбираются «привычные» учебники, дополнительные услуги превращаются в обязательные платные и т.д.). В итоге вместо гуманизации и демократизации системы образования получили распространение факты педагогического и административного произвола.

Противоречивые следствия перехода к вариативной системе образования отражают базовое противоречие развития образовательной системы, возникшее в постсоветский период. Это противоречие между традиционными педагогическими и возникшими рыночными отношениями между участниками образовательного процесса, прежде всего между учителями и учащимися (или их родителями).

Традиционные педагогические отношения в системе общего образования могут быть охарактеризованы следующим образом.

5. Педагогические и рыночные отношения в системе образования



Совместная деятельность учителей и учащихся основывается на достижении обязательных образовательных результатов.

Учителя обязаны учить, воспитывать, помогать ученикам, заботиться о них.

Ученики обязаны учиться, слушаться учителей, выполнять их задания и предписания.

Учителя являются нравственным примером для учащихся, они обладают безусловным авторитетом как специалисты в определенной области знаний.

Рыночные отношения в сфере образования могут быть охарактеризованы так.

Совместная деятельность учителей и учащихся основывается на предоставлении образовательных услуг, потребность в которых есть у учащихся (их родителей) и которые могут предоставить учителя.

Учителя обязаны предоставлять услуги надлежащего качества, но не обязаны гарантировать достижение определенных образовательных результатов.

Учащиеся (их родители) имеют право выбирать образовательные услуги (организации, лиц, предоставляющих такие услуги) и должны нести ответственность за надлежащее использование этих услуг в интересах достижения определенных образовательных результатов.

Отношения учителей и учащихся основываются на взаимном уважении личных прав и честном выполнении каждой стороной своих обязанностей.

Характеризуя рыночные отношения в сфере образования, необходимо отметить, что на практике получили распространение квазирыночные отношения. Их существенными чертами являются навязывание услуг, возложение на учителей полной ответственности за результаты учебной деятельности учащихся, попытки со стороны учащихся (какой-то части) «купить» не образовательные услуги, а результаты, имитация выполнения обязанностей обеими группами участников образовательного процесса.

Объектами купли-продажи стали места в образовательных учреждениях, экзаменационные оценки, отношение к конкретному учащемуся, различные виды самостоятельных работ и многое другое. Перечисленные явления свидетельствуют о массовых нарушениях традиционных норм профессиональной педагогической этики.

Одна из главных причин развития квазирыночных отношений в системе образования заключается в том, что в сложившейся социальной ситуации материальное положение работников, которое никогда не было хорошим, стало быстро ухудшаться. Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников, занятых в сфере образования, в течение постсоветского периода характеризуется явной тенденцией к понижению по показателю процента от заработной платы в экономике. В 1991 г. этот показатель



составлял 71%, к 2000 г. он упал до 56%, в 2003 г. возрос до 62%, что на девять пунктов ниже уровня 1991 г. [8, С.15]. Одним из основных источников повышения заработной платы стали платные услуги в системе образования, которые за 5 лет, с 1999 по 2003 год, выросли с 11,3 млрд рублей до 28,8 млрд рублей (там же). Часть этого прироста приходится на общеобразовательную школу.

Официальная статистика не фиксирует данные теневой экономики. Между тем масштабы ее все время возрастают, что дает основания для вывода о происходящей коммерциализации системы образования.

Необходимость реформирования отношений в системе образования очевидна. Понятно и то, что надо искать путь согласования «педагогических» и «рыночных» ценностей, который позволил бы изжить квазирыночные отношения в сфере образования и одновременно модернизировать педагогические отношения в этой сфере.

Возможный путь, соответствующий ориентации на переход к демократическому обществу с рыночной экономикой, — реализация принципа взаимосвязи прав и обязанностей участников образовательного процесса.

Отношения между основными участниками образовательного процесса, которые могли бы обеспечить возможность достижения нового качества образования, часто определяют как партнерские. Данный тип отношений предполагает стремление педагогов гарантировать шанс на успех каждому ученику и стремление учеников (их родителей) наиболее полно использовать этот шанс. Такая позиция участников образовательного процесса зависит от того, какими правами они обладают и какие обязанности должны выполнять.

Методологической основой для решения проблемы оптимизации прав и обязанностей участников образовательного процесса является анализ философских категорий «свобода» и «ответственность». В исследованиях философов отмечается, что свобода дает возможность выбора, но одновременно с возможностью выбора приобретает ответственность за последствия выбора человеком своих поступков и социальных действий. Свобода порождает ответственность, ответственность направляет свободу [3, 11, 13].

Применительно к сфере образования свобода участников образовательного процесса выражается в их правах, а ответственность — в необходимости выполнения определенных обязанностей.

Основой всей системы взаимоотношений участников образовательного процесса является право детей на образование, зафиксированное в Международной конвенции о правах ребенка и в федеральном законодательстве. Из прав детей на образование вытекают, во-первых, обязанности взрослых по созданию необходимых условий для образовательной деятельности и, во-вторых, обязанности самих детей, поскольку реализация права на образование невозможна без определенной деятельности самих учащихся.

6. Путь реформирования отношений в системе образования: реализация принципа взаимосвязи прав и обязанностей



Обязанности взрослых относятся к созданию социальных (государство и органы местного самоуправления), организационно-педагогических (администрация образовательного учреждения) и психолого-педагогических (учителя, воспитатели, социальные педагоги, школьные психологи) условий, необходимых для обеспечения успешной образовательной деятельности детей. Обязанности эти возлагаются и на родителей, которые должны создать необходимые условия для образования детей.

Выполнение учителями (и другими специалистами) профессиональных обязанностей предполагает наличие у них определенных прав, соблюдение которых гарантируется администрацией образовательного учреждения и управленческими структурами более высокого уровня.

Установление и тем более повышение уровня обязательного общего образования требует разработки нормативных актов, четко определяющих сферу и меру ответственности каждой группы взрослых за реализацию прав детей на образование. При разработке таких актов было бы важно обеспечить решение двух сложных проблем. Прежде всего надо исключить из практики ситуацию, когда школа должна отвечать за все независимо от того, в какой мере учредитель выполняет обязанности по созданию условий, необходимых для успешной деятельности школы.

То же самое относится и к определению степени ответственности учителя за образовательные результаты учащихся. В этой связи представляет немалый интерес дискуссия по проблемам деятельности учителя, в ходе которой предметом споров стал вопрос о том, что именно является обязанностью учителя английского языка — учить детей иностранному языку или же научить их иностранному языку. Ясно, что «научить» учитель может, только если администрация создала вполне определенные условия для его деятельности и если его деятельность имеет необходимую поддержку со стороны родителей. Естественно, что сказанное относится ко всем предметам.

При определении меры ответственности взрослых надо считаться с тем, что часть родителей не в состоянии нести ответственность за образование детей. Видимо, в таких ситуациях данные обязанности должна принять на себя социально-педагогическая служба.

Помимо нормирования обязанностей взрослых для формирования оптимальной системы взаимоотношений участников образовательного процесса необходима конкретизация прав детей, их родителей, учителей, школьной администрации, а также определение обязанностей самих детей.

В постсоветский период представление о содержании права на образование стало обогащаться новыми характеристиками. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. выделены следующие элементы права на образование (раздел 2.1):

— равный доступ граждан России к образованию разных уровней вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи;



- обеспечение бесплатности полного среднего образования;
- получение образования в соответствии с установленными государственными образовательными стандартами, гарантирующими необходимое для общества качество образования;
- обучение на учебно-материальной базе с использованием современного учебно-лабораторного оборудования и учебной литературы;
- бесплатное пользование учащимися и студентами фондами государственных, муниципальных и учебных библиотек;
- социально-педагогическая и психолого-педагогическая помощь семье, ранняя диагностика резервов развития ребенка (физических и психологических);
- обучение в условиях, гарантирующих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность.

К этому перечню надо добавить еще две позиции, которые в настоящее время рассматриваются как необходимые элементы права на образование, — право на выбор образовательного учреждения и образовательной программы и право на дополнительное образование.

Положение о защите прав личности обучающегося было конкретизировано в аналитических докладах «О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации» (1999—2000) и «О соблюдении и защите прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации» (2003), подготовленных по поручению Министерства образования РФ Общественным институтом развития школы. В докладах выделены следующие личные права учащихся, соблюдение которых должны гарантировать образовательные учреждения:

- право на охрану здоровья, право на отдых и досуг;
- право свободно выражать свое мнение;
- право на свободу мысли, совести и религии;
- право на личную жизнь;
- право на свободу ассоциаций, мирных собраний и на участие в управлении образовательным учреждением;
- право на безопасность, защиту и помощь;
- право на помощь в профессиональной ориентации.

В упомянутых докладах отмечается, что и право детей на образование, и личные права детей в образовательных учреждениях соблюдаются не в полной мере. В докладе 2003 г. указывается, что позитивные изменения в реализации права детей на образование носят локальный характер. Они выражаются в осуществлении мер по совершенствованию учета детей школьного возраста, упорядочиванию правил и процедур приема в школу, усилению контроля за движением учащихся. Но эти изменения имеют место в отдельных регионах, муниципалитетах, образовательных учреждениях.

По мнению трети опрошенных учащихся, родителей и педагогов (2002 г.), права детей на охрану здоровья в образовательных



учреждениях соблюдаются частично или не соблюдаются вообще. До 40—50% участников опроса в каждой из указанных групп (учащиеся, родители, педагоги) отметили, что в их образовательных учреждениях соблюдается частично или не соблюдается вообще право детей на отдых. Около 45% учащихся указали, что они могут свободно выражать свое мнение лишь на некоторых уроках либо вообще не имеют такой возможности. Примерно четвертая часть педагогов признала, что в школах нарушается право детей на личную жизнь. Около 40% опрошенных в 2002 г. педагогов отметили, что школа является местом, где ребенок не чувствует себя в безопасности. Лишь около трети опрошенных учащихся указали, что в их школах можно не бояться, что тебя обидят другие ученики. Только 28% детей отметили, что к ним хорошо относятся, уважают как личность все учителя [4, С. 121, 124, 136, 143, 158].

В докладе 2003 г. сделан вывод, что радикальных изменений в области соблюдения прав детей в образовательных учреждениях не произошло. По данным обследования, часть детей оказалась фактически лишенной права на образование. Оставалась острой проблема обеспечения равных возможностей детей на получение качественного образования. Образовательные результаты, по данным обследования, нередко достигались за счет нарушения прав детей на отдых, на сохранение здоровья, на дополнительное образование и другие виды деятельности, имеющие существенное значение для полноценного развития ребенка. В образовательном процессе по-прежнему доминировало принуждение учащихся к учебе.

Исследование, проведенное в 2003—2004 гг. О.Ю. Валетовой в петербургских школах, показало, что в системе образования сохраняется преимущественная ориентация на выполнение участниками образовательного процесса своих обязанностей, которые к тому же зачастую весьма произвольно определяются школьной администрацией или самими педагогами. Существование прав детей и учителей признается, но создание условий для их осуществления не гарантируется.

Так, участникам опроса был предложен перечень 24 возможных прав учащихся. Все опрошенные выбрали из этого перечня 12 прав, которые должны быть предоставлены учащимся (относительно необходимости предоставления других 12 прав мнения разошлись). При этом, с точки зрения всех опрошенных, школа в состоянии гарантировать соблюдение лишь 9 прав, а в жизни во всех без исключения образовательных учреждениях, в которых работают участники опроса, соблюдается только одно право (на информацию о возможностях продолжения образования на следующей ступени). Примерно такая же картина получена при оценке необходимости предоставления определенных прав учителям и возможности соблюдения этих прав [2, С. 110—141].

Принципиального решения (на уровне нормативных документов) требует вопрос о соотношении права детей на получение определенного уровня образования и обязанности достижения этого



уровня. Этот вопрос (применительно к действующим нормам) можно сформулировать так: каждый ребенок обязан к определенному возрасту получить основное образование? Он обязан к этому возрасту окончить основную школу? Он обязан до наступления определенного возраста учиться в основной школе?

На практике утвердительный ответ пытаются давать на первый вопрос; следствие — часть выпускников основной школы получает фиктивные свидетельства об основном образовании. Реализации идеологии права способствовало бы разделение сертификатов — об окончании школы определенной ступени образования и о полученном уровне образования. На практике это будет означать, что какая-то часть выпускников основной школы не получит сертификат об основном образовании. Но этой части выпускников должна быть гарантирована возможность продолжения образования — в общеобразовательных учебных заведениях типа вечерней школы (очно-заочной школы, школы индивидуального обучения и т.п.) и в профессиональной школе.

Возможен еще один вариант — предоставление права на увеличение продолжительности сроков получения основного образования (за счет бюджетных средств). В нашей практике второгодничество рассматривается как мера наказания, а сам второгодник обычно является объектом негативных личностных оценок. Но в Финляндии, например, продление срока обучения в основной школе рассматривается как мера социально-педагогической поддержки ребенка, имеющего проблемы в учении, а сам он не является объектом педагогической дискриминации.

Дифференциация сертификатов о полученном образовании, естественно, не может решить проблему обеспечения прав детей на образование. Но эта мера может способствовать отказу от фиктивных образовательных результатов и созданию условий, обеспечивающих возможность получения каждым ребенком полноценного общего образования. Для реформирования отношений участников образовательного процесса недостаточно изменить нормативную базу деятельности образовательных учреждений, регламентировать права, обязанности и степень ответственности педагогов и учащихся. Необходимо изменить условия самой образовательной деятельности, которые определяют характер поведения учителей и учеников. К числу таких условий относится решение проблемы стандартов школьного образования.

Реализация прав детей на образование тесно связана с определением содержания образования и требований к уровню подготовки выпускников, иначе говоря, с разработкой образовательных стандартов. Стандарты разрабатывают взрослые, и это вполне понятно — дети ничего не могут сказать относительно того, например, что им следует знать в области физики, если они физику не изучали. Но дети вправе знать, во имя чего изучается физика или другой учебный предмет, и вправе оценивать результаты обучения.

7. Роль стандартов в реформировании отношений в системе образования



Главный вопрос при отборе содержания общего образования может быть сформулирован по-разному. В существующей практике это вопрос о том, что должны, обязаны знать дети, изучающие определенный предмет. Ответ на данный вопрос основывается на анализе структуры и содержания определенной области научных знаний: дети должны изучать физику, потому что это одна из фундаментальных наук; раз они изучают физику, то они обязаны знать то, что составляет основы научных знаний по данному предмету — определенные законы, принципы, научные понятия. Такой подход к отбору содержания основывается на идеологии долга. Образование в этом случае рассматривается как обязанность детей, а не как их право.

Отбор содержания образования с позиций идеологии права предполагает иную логику рассуждений. Для построения такой логики сначала надо уточнить, что мы понимаем под образованием.

Классическое определение образования, которое дано в Педагогической энциклопедии середины 60-х годов прошлого века, явно устарело. Это определение гласит: «Образование — процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков» [9, С. 141]. Это определение неполно. Исследования В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина обосновали вывод о том, что существенными компонентами образования являются также опыт творческой деятельности и ценности. Сейчас возникает потребность в определении образования, которое раскрывало бы его личностный смысл.

Если исходить из личностного смысла, то образование можно определить как специально организованный процесс развития у обучающихся способности к самостоятельному решению значимых для них проблем на основе использования социального опыта, элементом которого является собственный опыт обучающихся. С точки зрения данного определения результатом образования является достижение учащимися определенного уровня образованности, который выражается в способности решать определенный класс проблем в тех или иных сферах деятельности. Основой для решения проблем является освоение учащимися социального опыта, компоненты которого выделены В.В. Краевским, И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Указанное определение предполагает также, что в образовательном процессе будет востребован и собственный опыт обучающихся. Ориентация на значимые для учащихся проблемы не означает, что содержание образования должно ограничиваться сегодняшними интересами учащихся. Смысл педагогической деятельности заключается в развитии, обогащении интересов учащихся, их духовных запросов и познавательных потребностей.

Данное определение образования позволяет пополнить конкретным содержанием формулу «достижение нового качества образования». Эту формулу можно интерпретировать следующим образом:

— подготовка учащихся к решению проблем не только в сфере познавательной деятельности, но также в различных областях



практической (трудовой, социально-политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой), ценностно-ориентированной и коммуникативной деятельности;

— освоение учащимися способов решения проблем, возникающих при осуществлении типичных для современного общества социальных ролей (избирателя, потребителя, работника, клиента, члена семьи и т. д.), и универсальных проблем, относящихся к различным областям практической деятельности (коммуникативных, аналитических, информационных, организационных и т. д.);

— развитие у учащихся способностей к рефлексии.

Указанный подход к пониманию сущности образования предполагает возможность и целесообразность достижения разными учащимися различных уровней образованности применительно к различным образовательным областям. Такие различия могут быть охарактеризованы с помощью понятий необходимого и достаточного.

Необходимый уровень образованности определяется потребностями социализации личности и создания предпосылок для продолжения образования. Он характеризуется функциональной грамотностью (способностью решать «ролевые» проблемы) и общекультурной компетентностью (умением объяснять явления действительности и решать проблемы, связанные с культурной идентификацией).

Критерий достаточности является субъективным: уровень образованности, достаточный для одного, может быть недостаточным для другого. В данном случае имеются в виду уровни образованности, которые условно можно определить как «допрофессиональная компетентность» (способность решать задачи профессионального выбора и готовность к получению профессионального образования определенного профиля) и «методологическая компетентность» (термин не очень точный, он обозначает способность к исследовательской и вообще творческой деятельности в той или иной области). Критерий достаточности определяется жизненными и образовательными планами учащихся, их реальными возможностями в сфере образовательной деятельности.

Исходя из изложенного понимания образования, можно предложить следующую логику отбора содержания школьного образования:

— анализ проблем, к решению которых необходимо подготовить учащихся в интересах их социализации и реализации их личного потенциала;

— определение необходимого уровня образованности и возможных уровней образованности выпускников школы;

— анализ потенциала различных путей достижения желаемых уровней образованности — учебного процесса в школе, дополнительного образования, домашнего образования, участия в социально-творческой деятельности, самообразования;

— определение структуры учебного процесса (формирование учебного плана);



— анализ потенциала каждого предмета в достижении желаемых уровней образованности учащихся; определение возможных уровней усвоения учебного предмета; формулирование основных требований к учебной программе по каждому предмету.

Такая логика формирования образовательных стандартов означает необходимость привлечения специалистов разного профиля к отбору содержания общего образования. На первом этапе разработки образовательных стандартов должны быть представлены мнения и социологов, и психологов, и культурологов, и политологов, и экономистов, и футурологов, и других специалистов, способных сформулировать проблемы, к решению которых необходимо готовить современное поколение школьников. На заключительном этапе важно обеспечить участие не только специалистов в определенной области научного знания, но и методистов, и учителей-практиков, и специалистов по охране здоровья детей — всех тех, кто способен представлять интересы самих учащихся.

Существенную роль в реализации прав детей на образование играют условия образовательной деятельности. Они в немалой степени определяют осуществление и других личных прав детей в образовательном учреждении. Такие условия можно рассматривать как совокупность трех видов гарантий:

- предоставление учащимся определенных возможностей;
- недопущение действий, представляющих опасность для ученика, в том числе для ущемления его личных прав;
- финансового обеспечения образовательного процесса за счет бюджетных средств.

Иначе говоря, реализация прав детей на образование должна обеспечиваться ясными нормами, дающими представление родителям (и самим детям) о том, какие возможности для эффективной образовательной деятельности гарантированы, что в школе запрещено и за что родителям не придется платить.

Такие нормы должны быть установлены на разных уровнях — от федерального до конкретной школы. Действующие на уровне образовательного учреждения нормы могут различаться, ибо школы обладают разными ресурсами (одна школа может гарантировать учащимся свободный доступ в интернет вне уроков, у другой такой возможности нет). Вместе с тем на федеральном уровне было бы важно определить как инвариантные, обязательные для всех условия, так и требования к школам по конкретизации условий образовательной деятельности. Имело бы смысл распространить понятие образовательных стандартов и на условия образовательной деятельности.

Сейчас существуют лишь санитарно-гигиенические нормативы образовательной деятельности (не всегда, впрочем, достаточно разумные). Речь идет и о нормативах ресурсного обеспечения конкретного ученика (каким учебным оборудованием, какими учебными пособиями он может пользоваться), и о психолого-педагогических



нормативах, регулирующих отношения участников образовательного процесса.

С точки зрения большой группы опрошенных руководителей образовательных учреждений, в условиях школы необходимо гарантировать каждому ученику возможность получения консультативной помощи, защиту от оскорблений и унижений, возможность независимой оценки уровня подготовленности по предмету (при возникновении конфликтной ситуации), возможность получить в школьной библиотеке все произведения, обязательные для изучения, возможность заниматься дополнительным образованием и спортом (за счет ограничения объема обязательных домашних заданий), возможность участия в деятельности органов ученического самоуправления, невозможность проникновения в школу посторонних, действия которых могли бы представлять опасность для детей, и др.

Основой для определения условий образовательной деятельности является анализ содержания прав детей, соблюдение которых должно быть гарантировано образовательным учреждением.

Сложным вопросом нормирования условий образовательной деятельности является вопрос о родительской плате. Решение этого вопроса определяет, какие отношения будут развиваться в данной образовательной системе — рыночные или квазирыночные, и в какой мере развитие рыночных отношений может повлиять на качество образования.

Вопрос о родительской плате можно поставить следующим образом: родительская плата — это право или обязанность? Сегодня родительская плата в государственных и муниципальных образовательных учреждениях чаще всего выступает как обязанность. Изменить ситуацию можно за счет увеличения бюджетного финансирования, расширения возможности получения внебюджетных средств (помимо родительской платы), усиления контроля за финансовой деятельностью школы (при одновременном расширении финансовой самостоятельности учреждений образования). Следует подчеркнуть, что имеется в виду контроль со стороны родителей: если они вынуждены оплачивать какие-то расходы школы из-за отсутствия бюджетных средств, то должны иметь реальную возможность контролировать, как используются их деньги. Необходимо в таких ситуациях реализовывать принцип «деньги родителей в обмен на расширение их прав по контролю за финансовой деятельностью школы».

Если рассматривать родительскую плату как право на получение дополнительных услуг, выходящих за рамки образовательных стандартов, то надо признать, что таким правом обладают не все родители. Это означает, что не все дети имеют равные возможности получить качественное образование. Видимо, выход может заключаться в создании благотворительных фондов, которые взяли бы на себя оплату дополнительных образовательных услуг для детей из малообеспеченных семей.

Но даже при превращении родительской платы в право и выравнивании возможностей семей на получение дополнительных



образовательных услуг рыночные отношения в системе общего образования не окажут серьезного влияния на качество подготовки обучаемых. Дело в том, что дополнительные образовательные услуги не ведут к изменению качества базового образовательного процесса.

Значительное воздействие на его организацию и содержание могут оказать образовательные стандарты, о принципах формирования которых речь шла выше. Но и воздействие стандартов может оказаться недостаточным для совершенствования учебного процесса на основе осуществления индивидуального подхода к учащимся. Нужны эффективные меры, стимулирующие заботливое, внимательное отношение к детям каждого учителя.

Возможно, стоило бы подумать об индивидуализации «цены» труда каждого учителя. Средством решения данной задачи вполне могли бы стать индивидуальные надбавки к заработной плате учителей за счет надтарифного фонда (размеры которого в этом случае надо существенно увеличить). Размер таких надбавок должны определять родители учащихся (при разработке соответствующих процедур можно было бы использовать опыт установления статуса «соросовского учителя»). В этом случае рыночные средства использовались бы для развития и совершенствования педагогических отношений.

Введение персональных надбавок привело бы к изменениям в системе аттестации учителей, поскольку стало бы значимым показателем при определении уровня квалификации учителя.

Существенным средством реформирования отношений в системе образования могут стать изменения в аттестации и аккредитации школ. Сегодняшний смысл этих процедур в конечном счете состоит в подтверждении того, что выдаваемые школой документы об образовании действительно свидетельствуют о достижении ее выпускниками образовательных результатов, соответствующих установленным стандартам. При этом действующие процедуры не рассчитаны на выявление «цены» достижения полученных результатов (в виде затрат времени, здоровья и излишних переживаний). С переходом к ЕГЭ на уровне средней и основной школы надобность в особых аттестационных процедурах может вообще отпасть. Но и в этом случае будет сохраняться необходимость в анализе ситуации в каждой школе с точки зрения соблюдения прав участников образовательного процесса и создания условий, позволяющих им эффективно выполнять свои обязанности. Такой анализ мог бы стать предметом государственно-общественного инспектирования школы.

Итак, важнейшим механизмом реформирования отношений участников образовательного процесса могут стать стандарты школьного образования, которые следует разделить на стандарты содержания образования и стандарты условий образовательной деятельности. Стандарты школьного образования приведут к существенным изменениям в характере отношений учителей и учащихся, если стандарты содержания будут ориентированы на реализацию и развитие



познавательных запросов и возможностей учащихся, а стандарты условий — на создание системы гарантий соблюдения прав участников образовательного процесса.

Образование представляет собой деятельность, на которую имеет право каждый. Право на образование — это совокупность прав обучающихся, включающая и их личные права, соблюдение которых должны гарантировать образовательные учреждения. Реализация права на образование предполагает выполнение определенных обязанностей обучающимися, а также педагогами и органами управления образованием. Выполнение же педагогами и школьными администраторами своих обязанностей предполагает наличие у них определенных прав. Соотношение прав и обязанностей участников образовательного процесса является решающим фактором формирования отношений в сфере образования, оказывающих основное влияние на достижение образовательных результатов.

Отношения в сфере образования включают отношения к самой образовательной деятельности и к участникам образовательного процесса (учащихся — к учителям; учителей — к учащимся, родителям, администрации; школьной администрации — к учителям, учащимся, родителям и т.д.). Совокупность отношений в сфере образования определяет ценностные основания, ценностные ориентиры, на которые направлена образовательная деятельность.

Советская школа, которая основывалась на идеологии долга, имела «государствоцентристский» характер. Ее деятельность исходила прежде всего из интересов государства. Школа выступала в роли агента государства, от имени которого она имела право давать предписания детям и их родителям. Сложившаяся образовательная система обеспечивала возможность принудительного обучения всех детей определенного возраста.

Доминирование принудительного характера обучения, которое обеспечивалось жесткой регламентацией образовательного процесса, ограничивало достижение образовательных результатов, связанных с освоением способов самостоятельного решения познавательных, мировоззренческих, коммуникативных и иных проблем, значимых для самих обучающихся.

В постсоветский период формируется вариативная система образования. Создаются предпосылки для перехода от идеологии долга к идеологии права. Система образования стала утрачивать «государствоцентристский» характер. Но она не превратилась и в «детоцентристскую» систему. Основной характеристикой сложившейся образовательной системы является ее ориентация на собственные интересы образовательного учреждения как организации, которая стремится к выживанию и упрочению своего положения. При этом собственные интересы организации могут в разной степени совпадать с интересами государства и с интересами детей.

Данное явление объясняется противоречиями между существующими в системе образования традиционными педагогическими

8. Выводы



отношениями и возникшими в ней рыночными (а чаще всего квази-рыночными) отношениями. Для преодоления указанного противоречия необходимо и возможно использовать новый подход к реформированию отношений в сфере образования. Он заключается в разработке нового типа образовательных стандартов, основанных на идее расширения прав личности на образование и создания условий, гарантирующих соблюдение прав личности в образовательных учреждениях.

Переход ко всеобщему обязательному среднему образованию может стать существенным фактором достижения новых образовательных результатов, если меры по такому переходу будут ориентированы на реформирование отношений в системе образования на основе идеологии права.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. *Валетова О.Ю.* Регулирование прав и обязанностей участников образовательного процесса как условие демократизации школы: Дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. СПб., 2005.
3. *Геллнер Э.* Условия свободы: гражданское общество и его исторические соперники / Пер. с англ. М.: Ad Marginem, 1995.
4. *Золотухина В.И., Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Чепурных Е.Е.* О соблюдении и защите прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации: Доклад. М.: Интеллект-Центр, 2003.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: Academia, 2002.
6. *Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Золотухина В.И.* О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации: Доклад. СПб.: Образование — культура, 1999—2000.
7. Народное хозяйство СССР за 70 лет: Юбилейный статистич. ежегодник. М.: Финансы и статистика, 1987.
8. Образование в Российской Федерации. Статистический ежегодник. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
9. Педагогическая энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1966. Т. 3. Статья «Образование».
10. *Пинский Ан.* Образование свободы и несвобода образования. М.: Изд-во УРАО, 2001.
11. *Сергейчик Е. М.* Философия истории: Учеб. пособие. СПб.: Лань, 2002.
12. Среднее образование взрослых: Справочник / Сост. Н.Д. Малахов. М.: Просвещение, 1982.
13. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. Статьи «Свобода» и «Ответственность».
14. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1981.