
О.Е. Лебедев

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2008 г.

РЕЗУЛЬТАТЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 2020 г.

Аннотация

В статье рассматривается роль социального заказа на результаты деятельности общеобразовательной школы в управлении качеством образования. Достижение новых образовательных результатов становится возможным, если школы воспринимают сигналы о существовании социального спроса на такие результаты.

Значимыми сигналами для школы являются критерии оценки ее деятельности и направленность мер по стимулированию активности педагогических коллективов. Существующие сигналы направляют школу скорее на сохранение привычных целевых ориентиров, чем на их изменение. Если в ближайшие годы школа не получит убедительных подтверждений заинтересованности общества в действительном изменении качества образования, то результаты образовательной деятельности школ в 2020 г. будут мало отличаться от результатов 2008 г.

Почему для обсуждения результатов школьного образования выбран 2020 г., понятно: в этом году предполагается выйти на новый уровень социально-экономического развития страны, который должен быть достигнут на основе стратегии, разработанной в 2008 г. Но не рано ли говорить о результатах, которые могут быть получены лишь через десятилетие? Нет, потому что дети, которые окончат школу в 2020 г., придут в нее уже в 2009 г. Изменить результаты образования за короткое время невозможно. Если мы хотим получить новое качество образования в 2020 г., то что-то должно измениться в системе образования уже в 2009-м. Следует иметь в виду и такую особенность образовательного процесса: его промежуточные результаты не всегда могут быть скорректированы на последующих этапах обучения. В каком-то отношении результаты учебного года могут стать и конечными результатами школьного образования.

Обращаясь к теме результатов школьного образования, необходимо ответить на следующие вопросы: что понимается под такими результатами? Какие результаты школьного образования можно рассматривать как желаемые и как нежелательные? Какие результаты могут быть получены в 2020 г.?

Сейчас уже определены основные позиции программы развития российского образования на период до 2020 г. Поэтому к пер-



спективным вопросам добавляется еще один: как на результатах школьного образования могут сказаться проектируемые изменения в системе образования?

Если рассматривать образование как деятельность, то можно сказать, что ее результатом являются новые ресурсы обучающихся и общества в целом, которые приобретают какие-то новые возможности для решения значимых для них проблем. Но приобретение таких возможностей связано с расходом ресурсов и самих обучающихся, и общества.

Ресурсы, полученные учащимися, обычно рассматриваются как образовательные результаты, а приобретения общества — как экономические, социальные или иные эффекты общего образования.

Далее мы будем рассматривать приобретения и ресурсные затраты обучающихся. К последним относится время, затраченное на образование, в том числе на обучение в школе, которое могло бы быть использовано на другие виды деятельности, также имеющие существенное значение для развития личности. К указанным ресурсным затратам следует отнести изменения в состоянии здоровья учащихся, их эмоциональные переживания, обусловленные стрессовыми ситуациями, которые нередко возникают в образовательном процессе. Не надо забывать и о том, что бесплатное образование для семьи никогда бесплатным не было и что семьям учащихся нередко приходится оплачивать образовательные услуги, компенсирующие недостатки школьного обучения.

Таким образом, под результатами образования на уровне учащихся понимаются новые ресурсы обучающихся и цена приобретения этих ресурсов (время, здоровье, эмоциональные переживания, денежные затраты).

Нужно иметь в виду, что полученные учащимися в процессе образовательной деятельности ресурсы могут быть не востребованы в их жизненной практике (например, если изучались устаревшие нормы, способы деятельности и т.п.). В этом случае результатом образования может быть приобретение ненужных компетентностей.

Поэтому при оценке результатов образования принципиальное значение имеет ответ на вопрос: что именно приобретают учащиеся в процессе общего образования? В «Педагогической энциклопедии», изданной в 60-е годы прошлого века, образование рассматривается как процесс и результат усвоения знаний, умений и навыков. Но такое определение образования не отвечает на вопрос о том, какие новые возможности приобретают при этом учащиеся. Можно сказать, что при указанном подходе смысл образования заключается в накоплении «строительного материала». В итоге обучающиеся приобретают некий склад стройматериалов, но при этом нет гарантии, что они смогут что-то построить.

Любая деятельность связана с решением каких-то проблем. С этой точки зрения смыслом образования является формирова-

Сущность
результатов
школьного
образования



ние у учащихся опыта решения проблем, который может быть использован за рамками образовательного процесса — в познавательной, трудовой, общественно-политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой и других сферах деятельности. Ресурсы, которые приобретают учащиеся в процессе образовательной деятельности, заключаются в способности решать проблемы различных видов и разного уровня сложности. Разнообразие видов решаемых проблем обусловлено сложной структурой образовательной деятельности, которая включает и познавательную, и коммуникативную, и оценочную, и организационную, и проектную деятельность.

Рассмотрение в качестве образовательного результата опыта деятельности, приобретенного учащимися, исходит из того, что ценность образования заключается не только в новых знаниях, способах деятельности и других личностных новообразованиях, но и в самом процессе образовательной деятельности.

Предметом образовательной деятельности является социальный опыт решения познавательных, политических, нравственных и иных проблем, а также решение собственных проблем учащихся (познавательных, коммуникативных, нравственных и т.д.), неизбежно возникающих в процессе изучения социального опыта.

Специфика общего образования заключается в формировании у учащихся опыта решения проблем, которые являются общими для всех людей, принадлежащих к определенной культуре, независимо от их профессиональной, социальной или национальной принадлежности. Вместе с тем общее образование формирует опыт решения проблем, общих для какой-либо социальной группы людей (для молодых людей, для живущих в определенной культурной среде и т.д.). Общее образование объединяет людей общим видением проблем и способов их решения. При этом у каждого учащегося складывается индивидуальный опыт освоения социальной практики.

Если рассматривать общее образование как формирование у учащихся опыта решения разнообразных проблем, то надо признать, что подобный опыт невозможно сформировать только за счет усвоения учебных предметов. В сложившейся практике при преподавании учебных дисциплин доминирует ориентация на формирование опыта решения учебных проблем и на жесткую регламентацию деятельности учащихся, неизбежно ограничивающую их самостоятельность.

Усвоения учебных предметов недостаточно для формирования полноценного опыта решения коммуникативных, организационных, нравственных и даже познавательных проблем. В связи с этим нельзя ставить знак равенства между понятиями «общее образование» и «школьное образование». Общее образование включает и формальное (школьное), и неформальное (дополнительное), и ин-формальное (жизненный опыт) образование. Нельзя отождествлять и содержание школьного образования с содержанием уроков



по различным учебным дисциплинам. Существенную роль в формировании у учащихся опыта решения проблем играют «уроки школы»: уклад школьной жизни, оказывающий сильное влияние и на способы поведения учащихся, и на их отношение к школьной жизни, к образованию и к самим себе.

В структуре опыта решения проблем, который формируется в образовательной деятельности, можно выделить следующие основные компоненты: ценностные установки, выработанные учащимися (в частности, определение круга лично значимых проблем); образовательное пространство, освоенное учащимися (совокупность источников информации, доступных для учащихся); способы деятельности; знания о явлениях действительности (сведения, понятия, взаимосвязи); знания о своих возможностях (познавательных и креативных).

Формируемый в образовательной деятельности опыт учащихся имеет иерархическую структуру. Ее нижние уровни составляет опыт решения различных функциональных проблем, связанных с реализацией той или иной социальной роли — учащегося, потребителя, работника, избирателя и т.д. Средние уровни составляет опыт решения универсальных проблем, не относящихся к какой-либо конкретной социальной роли (например, нравственных, эстетических, мировоззренческих, организационных и т.д.). Верхний уровень в данной иерархии занимает опыт самоопределения личности — формирования своей социокультурной идентичности, гражданской позиции, жизненных планов и целей.

Интегративными результатами образовательной деятельности являются достигнутые учащимися уровни образованности, которые различаются прежде всего широтой круга и сложностью проблем, которые они способны решать на основе освоенного социального опыта. Низкий уровень образованности характеризуется сформированностью навыка решать известные учебные проблемы, наиболее высокий — способностью решать новые проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе самостоятельного конструирования способов деятельности.

Результаты образовательной деятельности могут быть планируемыми и непланируемыми. Например, цена достижения образовательных результатов в современной педагогической практике вообще не планируется. Непланируемые результаты проявляются также в образовательных результатах, которые не совпадают с педагогическими целями или даже противоречат им (например, оценка отдельных явлений культуры, социальной жизни, которая на самом деле формируется у учащихся, может быть противоположна тем оценочным выводам, которые в школе пытались навязать ученикам). Следует подчеркнуть, что непланируемые результаты образовательной деятельности нередко являются и незамечаемыми результатами, которые игнорируются в управленческой практике, вследствие чего возможности управления качеством образования существенно снижаются.



Конечным результатом образования является самоопределение личности, формирование определенного типа личности, который характеризуется доминирующими ориентациями на разные виды ценностей: идеологические (например, «строитель коммунизма»), профессиональные («мастер»), познавательные («энциклопедист», «исследователь»), этносоциальные («патриот»), гуманистические («интеллигент») и т.п.

Общее образование предполагает, что каждый обучающийся должен приобрести какие-то новые ресурсы, обеспечивающие возможность дальнейшего развития личности. Достижение всеми учащимися одинакового уровня образованности невозможно, да и не нужно. Возможно и необходимо продвижение каждого в своем развитии.

Итак, при анализе планируемых и реальных результатов образования необходимо выяснить:

- какие типы личности обеспечивают возможность ее самореализации в условиях меняющегося общества и какие типы личности формируются в процессе образовательной деятельности;
- при каком уровне образованности выпускники школы будут успешны в разных сферах деятельности и каков реальный уровень их образованности;
- какой опыт решения проблем важно сформировать у учащихся и какой опыт формируется в образовательной практике;
- какова цена достижения образовательных результатов и как ее можно изменить;
- какие результаты образовательной деятельности оказываются невостребованными в послешкольной жизни.

Попытаемся применить данный перечень вопросов для анализа социального заказа в сфере образования.

Социальный заказ на результаты деятельности общеобразовательной школы

Под социальным заказом в данном случае понимаются результаты образовательной деятельности, ожидаемые обществом в целом, государством, отдельными социальными структурами, родителями учащихся и самими учащимися.

Для анализа социального заказа на результаты образовательной деятельности школы в 2020 г. необходимо ответить на ряд вопросов. В чем заключается такой заказ в настоящее время? Менялся ли он в постсоветский период? Какие новые ожидания образовательных результатов могут появиться в ближайшее десятилетие?

Понятно, что ожидания различных групп «социальных заказчиков» могут не совпадать и даже противоречить друг другу. Необходимо учитывать и то обстоятельство, что социальные ожидания в сфере образования не всегда фиксируются в явной форме. В итоге социальные заказы интерпретируются самим профессиональным сообществом, которое формирует собственные представления об ожидаемых результатах образовательной деятельности. Такие представления существуют на двух уровнях — теоретическом (публикации, выступления по вопросам смысла образования, его



целей) и практическом (мнения учителей и школьных администраторов относительно требований к результатам их образовательной деятельности).

Основой для выводов о социальных ожиданиях, относящихся к формированию определенного типа личности, могут стать исследования в области теории управления и культурологии. В первом случае можно получить представление о перспективном типе работника, во втором — о человеке, способном сохранять и создавать культурные ценности. С этой точки зрения для анализа социальных ожиданий особый интерес представляют работы П. Друкера и Д.С. Лихачева.

Питер Ф. Друкер считается классиком современного менеджмента. В своей книге «Задачи менеджмента в XXI веке» [5] он рассматривает изменения, происходящие в обществе и обуславливающие возникновение новых проблем в управлении социальными процессами. Он обосновывает вывод о том, что в XXI в. главной задачей менеджмента станет повышение производительности работников не физического, а умственного труда, так как именно эта категория работников теперь играет решающую роль в деятельности и коммерческих, и некоммерческих организаций.

В работе П. Друкера выделен ряд особенностей работников умственного труда: они не только самостоятельно определяют способы выполнения производственного задания, но и проясняют сам его смысл; они сами управляют своей деятельностью и готовы нести ответственность за ее результаты; необходимым компонентом деятельности работников умственного труда являются инновации; они должны постоянно учиться и быть способны учить других; производительность работника умственного труда не измеряется количеством или объемом, ее главный показатель — качество. Основываясь на работе П. Друкера, можно сказать, что одним из важных результатов школьного образования становится осознание учащимися себя как работников умственного труда.

Д.С. Лихачев в своих работах, в частности в «Письмах о добре» [8], обращает внимание на развитие у человека таких качеств, которые помогают ему прожить жизнь достойно, и на преодоление качеств, которые этому препятствуют.

«Системоформирующим» качеством человека, по мнению Д.С. Лихачева, является интеллигентность. Д.С. Лихачев подробно перечисляет признаки интеллигентного человека: восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории; эстетическое чутье; понимание другого, способность оценить характер и индивидуальность другого человека, войти в его положение, помочь ему; уважение к культуре прошлого; навыки воспитанного человека, ответственность в решении нравственных вопросов, соблюдение принятых норм поведения; богатство и точность разговорного и письменного языка.

Несложно заметить пересечение ряда характеристик современного человека у П. Друкера и Д.С. Лихачева.



Ориентация на формирование работников умственного труда и интеллигентных людей отражает объективные потребности социально-экономического и духовного развития общества. Но эта ориентация будет воспринята школой, если она будет соответствовать ожиданиям государственных структур; самих учащихся и их родителей.

Цели образования, изложенные в нормативных документах (Закон РФ «Об образовании»; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года; проектный документ Министерства образования и науки «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации»), дают возможность интерпретировать их как ориентации на формирование личности, освоившей ценности мировой и отечественной культуры и способной к принятию самостоятельных решений. В этих документах говорится о самоопределении личности, ее интеграции в национальную и мировую культуру, формировании у школьников духовности, инициативности, самостоятельности, гражданской ответственности и других замечательных качеств, которые, несомненно, должны характеризовать современного человека.

Но чтобы декларирование общих целей образования могло повлиять на реальную направленность образовательного процесса, необходимо выполнение нескольких условий: эти цели должны конкретизироваться в более частных целях (ступени образования, предметы, уроки); необходимы контрольно-измерительные материалы для аттестации учащихся и образовательных учреждений в соответствии с этими целями; эти цели должны стать основными критериями оценки достижений общеобразовательных школ и отдельных учителей. При отсутствии перечисленных условий характер социального сигнала меняется: слова про самоопределение, самостоятельность, духовность воспринимаются как обязательные лозунги, как «идеологическая крыша», прикрывающая подлинный смысл образовательной деятельности.

Есть основания утверждать, что сигналы, посылаемые школам органами управления образованием, противоречат заявленным целям образования. Если общие цели ориентируют на расширение возможностей учащихся, на их личностное развитие, то федеральный компонент государственного стандарта общего образования (2004 г.) на первый план выдвигает требования к усвоению учащимися определенных знаний и умений. В итоге действительным ориентиром для школы становится достижение не столько качественных, сколько количественных показателей — освоения учащимися заданного объема знаний и умений. Данная ориентация подкрепляется содержанием контрольно-измерительных материалов, которые используются на практике.

В повседневной жизни школы происходит дальнейшая деградация целевых ориентиров.

Исследование, проведенное в нескольких областях РФ в конце 1990-х годов [10], выявило мнение учителей относительно тех на-



правлений в деятельности школы, которым, с точки зрения опрошенных, уделяется максимальное внимание. Первые пять мест заняли следующие позиции: уровень знаний учащихся, учет успеваемости, ведение школьной документации, четкое планирование работы, исполнительность учителя. Лишь некоторые учителя отметили, что в их школах максимальное внимание уделяется самообразованию учителя (от 7 до 16% опрошенных), созданию условий для успешной работы (от 4 до 15%), совместной работе с семьей (от 4 до 12%).

Исследование, проведенное несколько лет назад Национальным фондом подготовки кадров, зарегистрировало развитие процесса бюрократизации в сфере школьного обучения [11]. Многочисленные встречи с практическими работниками подтверждают: растет значимость формальных показателей деятельности образовательных учреждений, а интерес управленческих структур к действительному качеству школьного образования отходит на задний план.

Существенное значение для анализа государственного заказа в сфере школьного образования имеют материалы приоритетного национального проекта «Образование», одна из задач которого заключается в поддержке школ, реализующих инновационные образовательные программы.

По данным социологического исследования, руководители школ в качестве главных целей проекта рассматривают модернизацию материально-технической базы образовательных учреждений (30,7% опрошенных), материальную поддержку (9,4%), внедрение новых технологий (10,0%), стимулирование персонала школы (10,5%), повышение качества образования (27,1%) [4]. Специалисты Центра изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук на основе данных проведенного ими исследования утверждают, что в процессе реализации проекта произошла подмена его целей: вместо выявления педагогических достижений, которые стали бы ориентиром для всех школ в достижении наиболее значимых образовательных результатов, стали выявлять школы и учителей, которые по каким-то показателям оказались лучше других участников конкурса [2; 15].

Национальный проект дал сигнал о том, что государство придает большое значение развитию системы общего образования, но он не изменил восприятие целевых ориентиров в сфере общего образования. Отмеченные противоречия в системе сигналов, идущих от управленческих структур, сохраняют риск ориентации школьного обучения на подготовку не интеллигентного работника умственного труда, а «успевающего ученика», который послушно и своевременно выполняет обязательные предписания, иначе говоря, грамотного работника физического труда и законопослушного гражданина, не нарушающего установленных правил и норм.

Ориентации самих учащихся расходятся с теми целевыми установками, которые формируются в системе общего образования,



в том числе под влиянием противоречивого государственного заказа на образовательные результаты. Такое рассогласование представлений о смысле образования было отмечено еще 10 лет назад при изучении мнений участников образовательного процесса относительно главных задач школьного обучения [10].

Учителя при определении первоочередных задач школы поставили на первые три места формирование учебных умений и навыков, развитие познавательных интересов учеников, формирование у них системных знаний. Более половины опрошенных учащихся отнесли к первоочередным задачам школы развитие мышления, внимания, памяти; около 40% — подготовку к профессиональному образованию; от 26 до 39% опрошенных (по разным регионам) — воспитание чувства уверенности в себе и самостоятельности в достижении своих жизненных целей. Таким образом, ученики рассматривали результаты школьного обучения с точки зрения развития своих возможностей в решении значимых для них задач. Данный подход можно интерпретировать как ориентацию на формирование человека, способного самостоятельно решать свои проблемы. Большинство учителей продемонстрировало ориентацию на успевающего ученика, успешно осваивающего обязательную учебную программу.

Результаты десятилетней давности подтверждаются исследованиями, которые начиная с 1993 г. проводятся в Санкт-Петербурге под руководством проф. С.Г. Вершловского [16]. Анализ системы ценностей выпускников школы свидетельствует о том, что молодые люди ориентируются на круг проблем, значимых на данном этапе жизненного самоопределения. Среди их жизненных ценностей доминирует забота о себе, о собственном устройстве. Характерной чертой современного поколения выпускников школы является вера в собственные силы, надежда на себя, на свои способности.

Исходя из ценностных ориентаций выпускников можно сказать, что смысл школьного образования для них мог бы заключаться в выявлении и развитии их личностного потенциала. На деле же в результате школьного обучения они приобретают знания, которые не обеспечивают возможности решения проблем, значимых на этапе жизненного старта. На вопрос, что им дала школа, 72% выпускников в 2007 г. ответили, что школа дала им знания (в 2001 г. доля таких выпускников составила 82%). При этом только 21% опрошенных указал, что школа научила самостоятельно работать (в 2001 г. — 37%), 29% выпускников ответили, что школа научила критически мыслить (в 2001 г. — 30%), 23% опрошенных считают, что школа помогла им лучше понять самих себя, свои положительные качества и недостатки (в 2001 г. — 21%).

В исследовании приводятся данные о том, как в течение 10 лет (с 1998 по 2007 г.) менялась оценка выпускниками школ своей подготовленности к решению жизненных задач (к выбору профессии, деловому сотрудничеству с другими людьми, учебе в вузе,



участию в общественно-политической жизни и др. — всего 10 показателей). Большинство показателей имеет тенденцию к росту, но в семи случаях доля тех, кто считает себя хорошо подготовленным к решению жизненных задач, колеблется (в 2007 г.) от 53 до 62%, в одном случае составляет 88% (готовность к проведению свободного времени) и в двух случаях падает до 26–27% (готовность к участию в общественно-политической жизни и к созданию собственной семьи).

Расхождение между целевыми ориентирами школы и потребностями учащихся ведет к увеличению доли тех, кому учиться в школе неинтересно, кто учится по необходимости. В 2001 г. доля таких учащихся составила 5%, в 2003 г. — 8%, в 2005 г. — 12%, в 2007 г. — 21%. С интересом ко всем предметам учились лишь 8% опрошенных. Возникает реальная угроза отчуждения от школы значительной части учащихся. Одновременно можно говорить и об угрозе отчуждения школы от своих учеников, от их проблем, ибо школу они интересуют только как послушные ученики (разумеется, данное утверждение несправедливо относить ко всем школам).

О социальных ожиданиях относительно уровня образованности выпускников общеобразовательной школы в известной мере можно судить по существующим требованиям к познавательной самостоятельности учащихся. В структуре познавательной деятельности можно выделить следующие задачи: определение познавательной проблемы и целей познавательной деятельности; планирование; выбор источников информации; выбор технологии познавательной деятельности; реализация выбранной технологии; оценка полученного результата; оценка деятельности и собственного продвижения. В массовой практике учащиеся чаще всего решают одну задачу: применяют технологию деятельности для выполнения учебного задания. Все остальные задачи в большинстве случаев решаются учителем, который сам формулирует проблему, дает задания, указывает необходимый учебный материал, контролирует, оценивает.

Данная практика фактически соответствует социальному заказу, ибо в контрольно-измерительных материалах доминируют задания на воспроизведение учебного материала или на применение знаний в учебных ситуациях, а родители если и вникают в содержание учебных заданий, то оценивают их значимость исходя из собственного учебного опыта. Учащиеся, претендующие на самостоятельность в решении значимых для них проблем, нередко предпочитают исполнительскую деятельность при выполнении учебных заданий, содержание которых не имеет для них большой ценности.

О социальном заказе на формирование у учащихся опыта различных видов деятельности можно судить по отношению к дополнительному образованию детей и к их социально-творческой, в том числе общественной, деятельности. Никто не отрицает, что для формирования у учащихся полноценного социального опыта



необходимо обеспечить их участие не только в учебной, но и в других видах образовательной деятельности. На деле значимость участия детей в учебной и внеучебной деятельности оценивается неодинаково. В 1986/1987 учебном году численность учащихся дневных общеобразовательных школ в Советском Союзе составляла 41,9 млн человек. Всеми видами внешкольных учреждений в 1986 г. были обслужены 50,7 млн детей [9. С. 543]. В 2006/2007 учебном году численность учащихся дневных общеобразовательных учреждений в РФ составила 14,4 млн человек, а учреждения дополнительного образования, в том числе подведомственные Министерству культуры, в 2006 г. посещали 10,9 млн человек [14. С. 235, 281]. Таким образом, пока что Российская Федерация по охвату детей дополнительным образованием не вышла на уровень, достигнутый в Советском Союзе.

Внутри общеобразовательных школ делаются попытки поднять значимость внешкольной деятельности, в том числе за счет отражения в портфолио успехов, достигнутых детьми в этой деятельности. Но в массовой практике признаваемым опытом деятельности является учебная работа, в процессе которой формируется преимущественно опыт исполнения чужих предписаний.

Социальный заказ относительно цены образования, пожалуй, наиболее ясен: родители не хотят оплачивать образовательные услуги, компенсирующие недостатки школьного обучения; все озабочены состоянием здоровья школьников и выступают за «здоровьесберегающее образование»; родители, как и сами дети, придают большое значение психологической атмосфере в школе; те и другие предпочли бы более рациональное использование ресурсов времени на аудиторную и домашнюю учебную работу, объемы которой нередко существенно ограничивают возможность участия детей в других видах деятельности, не менее значимых для их развития, чем уроки в школе и дома.

В целом сложившийся социальный заказ на результаты образовательной деятельности школ характеризуется рядом главных черт. Это противоречивый заказ, отличающийся рассогласованием многих позиций субъектов социального заказа. Фактически школа работает в условиях отсутствия консолидированного социального заказа. Данный заказ ориентирует лишь на частичное использование педагогического потенциала образовательной системы: способность учащихся самостоятельно решать познавательные или мировоззренческие проблемы, проявлять инициативу и брать ответственность на себя, определять свою позицию в ситуациях жизненного выбора не рассматривается как обязательное требование к результатам школьного образования. Содержание социального заказа, на который ориентируются школы, в слабой степени соответствует объективным потребностям развития общества в XXI в.

Было бы ошибкой утверждать, что такое содержание социального заказа отражает представление государственных и иных социальных структур о ценности образования, его возможностях в



развитии личности. Скорее, представление о возможностях существующей системы образования. Иллюстрацией данного тезиса является позиция части родителей по отношению к школе: если не можете толком научить и все равно надо платить репетиторам, то создайте по крайней мере приличные условия для детей.

«Приниженность» социального заказа школе приводит на практике к редукции целей, сведению их к освоению учащимися (не всеми) заданного объема знаний и умений. В итоге реальные результаты образовательной деятельности оказываются еще ниже ограниченных социальных ожиданий. Об этом свидетельствуют и баллы ЕГЭ, и результаты вступительных экзаменов в вузы, и материалы PISA, и данные опросов выпускников школ. В данном случае речь идет о неполном соответствии академических образовательных результатов существующим социальным ожиданиям. Но имеют место и другие результаты, которые выходят за рамки таких ожиданий.

Условно эти результаты можно разделить на unplanned, незамечаемые и ненужные. Первая группа перечисленных результатов является следствием «уроков школы».

Результатом уроков в школе является не только усвоение учащимися знаний, умений и навыков, отражающих социальный опыт, но и формирование собственного опыта деятельности, собственного опыта отношений с учителями, товарищами по классу, другими участниками образовательного процесса. Собственный опыт учащихся представляет собой совокупность «поучительных выводов для будущего» — выводов о том, как следует себя вести, поступать, действовать в тех или иных ситуациях. Эти выводы являются «уроками школы», которые складываются под влиянием не только знаний по различным учебным предметам, но и всех других сторон школьной жизни.

«Уроки школы» определяются характером обязательных школьных мероприятий, организацией школьного быта, стилем отношений, принятым в школе, — словом, всем образом жизни школы. При этом «уроки школы» далеко не всегда совпадают с теми выводами и оценками, которые звучат на уроках в школе. В классе могут звучать призывы к свободе, справедливости, честности, ответственности, но повседневная школьная жизнь может демонстрировать примеры унижения достоинства учащихся, административного и педагогического произвола, формального отношения к делу.

Конечно, далеко не всегда эти два типа уроков столь непримиримы, но несоответствие декларируемых и реальных педагогических целей представляет собой массовое явление, которое послужило основанием для вывода о существовании скрытого учебного плана школы. О данном феномене пишут авторы ряда работ, изданных в серии «Образование: мировой бестселлер».

Питер Мак-Ларен [9] отмечает, что школьная программа — это нечто большее, чем программа обучения, учебный текст или курс

Социальные
ожидания
и реальные
результаты



лекций. Скорее, она представляет собой введение в конкретную форму жизни, инструмент включения учащихся в определенную систему отношений. В связи с этим используется понятие скрытого учебного плана, который определяется как «непредусмотренные результаты процесса школьного обучения» [9. С. 293]. Эти результаты достигаются правилами поведения, организацией урока, неформальными педагогическими действиями учителя, процедурой оценивания, всей обстановкой обучения. Автор указывает на то, что «часто скрытый учебный план замещает открыто заявленные учителем или школой цели и идеалы обучения» [Там же. С. 294].

В книге «Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект», написанной группой авторов [13], отмечается, что цель образования, заявленная в учебной программе, может заключаться в развитии у учащихся способности наблюдать и рассуждать, а для школы цель может состоять в том, чтобы максимальное число учащихся сдали экзамен, подавляющее число заданий которого ориентировано на припоминание и узнавание [Там же. С. 32–33].

И. Иллич отмечает, что в условиях обязательного обучения школа превращается в инструмент подавления личности, реализуя скрытый учебный план, который составляет принятый ритуал обучения, определяющий нормы отношений учителей и учащихся. И. Иллич обращает внимание на парадоксальность задачи создания либерального общества на основе современной школы: «В отношениях учителя с его учеником отменены все гарантии индивидуальной свободы. Когда учитель соединяет в своей личности функции судьи, идеолога и врача, устои общества извращены тем самым процессом, который должен готовить человека к жизни... Школьные учителя и священники — единственные среди профессионалов, кто чувствует себя вправе совать нос в частные дела своих клиентов и в то же время проповедовать неприкосновенность личности перед аудиторией, которая не смеет шевельнуться» [6. С. 53–54].

Открытый, официальный учебный план определяет содержание уроков, которые проводятся в школе, скрытый учебный план в решающей мере определяет «уроки школы».

Содержание открытого учебного плана определяется образовательными стандартами, которые устанавливаются органами управления образованием. Содержание скрытого учебного плана составляют условия образовательной деятельности, которые в значительной мере устанавливаются самой школой, ее образом жизни.

К сожалению, современная школа нередко дает уроки имитации познавательной активности, административного и педагогического произвола, безразличия к правам личности. Вместе с тем в школах, образ жизни которых основывается на гуманистических ценностях, дети получают иные уроки. Можно найти массу примеров того, как школы защищают права детей, спасают их от дурного



влияния ближайшей социальной среды, помогают им выстоять в сложных жизненных ситуациях, раскрыть свои способности, найти себя. Но достигнутые в этих случаях педагогические результаты оказываются незамеченными, они не поддаются количественным измерениям, а потому не учитываются при материальном поощрении школ и учителей или при их аттестации. В итоге получается, что подобные результаты деятельности школы не являются элементом социального заказа.

Так, важным показателем считается отсутствие правонарушений со стороны учащихся (хотя мало кого интересует нарушение прав самих учащихся). Но то, что сделано школой для предупреждения новых нарушений закона учеником, который однажды остутился, может быть не замечено.

Несомненным достижением школы сочтут победы ее учеников на каких-либо олимпиадах (хотя подчас такие победы являются заслугой не школьных учителей, а других педагогов). Но вряд ли отметят заслуги школы, в которой смогли вытянуть на «тройку» по русскому языку обучающихся в ней детей мигрантов.

Вместе с тем школы могут получать высокие оценки за достижение общеобразовательных результатов, которые не будут востребованы в жизненной практике учеников и получение которых представляет собой напрасную трату временных ресурсов учащихся.

Во многих учебных программах имеются такие элементы содержания, освоение которых необходимо лишь для тех учащихся, которые предполагают получить профессиональное образование определенного профиля. Иногда говорят, что опасности «избыточных» знаний не существует. Это не так. Если учебное время потрачено на изучение малозначимого материала, то его будет не хватать на формирование жизненно важных умений и навыков.

Если существующий социальный заказ на результаты образовательной деятельности школы сохранится, то в 2020 г. мы будем иметь примерно те же результаты, что и сейчас. Сохранится разрыв между объективной потребностью в достижении нового качества школьного образования и его реальными качественными показателями. Россия будет по-прежнему занимать места во второй половине таблицы результатов PISA. Будет нарастать недовольство качеством школьного образования со стороны вузов. Будут возрастать расходы родителей на компенсацию недостатков школьного обучения. Увеличится доля старшеклассников, предпочитающих экстернат очной форме обучения. Будет развиваться процесс дальнейшего отчуждения учащихся от школы, которая будет терять свою ценность как общеобразовательный центр, сохраняя значимость «клуба», места встреч ровесников.

Существующий социальный заказ сдерживает инновационную деятельность общеобразовательных школ: если достигнутые школами результаты (процент успеваемости, поступления выпускников школ в профессиональные учебные заведения, успешное вы-



полнение проверочных работ при аттестации школ и т.п.) соответствуют требованиям, которые предъявляются школе, то не возникает необходимости в освоении новых образовательных технологий, в поисках новых подходов к организации образовательного процесса, в модернизации системы оценивания образовательной деятельности учащихся и в иных качественных изменениях школьного обучения.

Безусловно, многие из перечисленных выше возможных изменений будут иметь место и при существующем социальном заказе. Но во многих случаях подобные изменения будут носить лишь характер «прикрытия» сложившейся образовательной системы: школа не должна казаться отсталой на фоне официальных призывов к инновациям.

Возможности и риски

Шансы на модернизацию социального заказа, однако, имеются. Следует рассмотреть те факторы, которые могут способствовать формированию ориентаций общеобразовательных школ на достижение нового качества образования. Одновременно стоит выделить и те факторы, которые могут препятствовать формированию указанных ориентаций.

Оценить факторы, воздействующие на деятельность общеобразовательной школы, как позитивные или негативные можно исходя из того, как меняется степень свободы образовательного учреждения в организации своей деятельности и ответственности за ее результаты.

В 1990-е годы, особенно в их первой половине, в системе общего образования наблюдался всплеск инновационной активности школ, получивших по Закону РФ «Об образовании» (в редакции 1992 г.) значительную свободу в решении организационных, методических и финансовых проблем. Несмотря на крайний недостаток финансовых и кадровых ресурсов, многие школы добились существенных успехов в гуманизации и демократизации образовательного процесса. Это сказалось на отношении учащихся к учебе в школе. По данным исследования С.Г. Вершловского и его сотрудников, проведенного на базе петербургской школы, доля учащихся, учившихся с интересом и старавшихся учиться как можно лучше, составила в 1993 г. 10%, в 1995 г. — 25, в 1997 г. — 28, в 1999 г. — 35%. Доля тех, кто учился по необходимости и не проявлял в учебе никакого старания, упала с 52 до 8% [1]. Позднее, как об этом сказано выше, ситуация стала меняться и доля учащихся, неудовлетворенных учебой в школе, стала возрастать.

Позитивным фактором, влияющим на модернизацию социального заказа школе, может стать распространение идеологии компетентностного подхода к определению целей и содержания образования. Сущность компетентностного подхода уже достаточно представлена в имеющихся публикациях, и нет необходимости в ее раскрытии. Отметим лишь, что этот подход ориентирует на развитие взаимодействия всех участников образовательного процес-



са, на согласование представлений социума, школы, учащихся и их родителей о приоритетных результатах образовательной деятельности.

Основой для распространения компетентного подхода может стать организация широкого общественного обсуждения результатов международного исследования PISA. В последние годы опубликован ряд книг по материалам данного исследования, но обсуждение его результатов не вышло за пределы ограниченной профессиональной среды. Не слышно, чтобы эти материалы рассматривались на августовских совещаниях, заседаниях педсоветов и родительских собраниях. Между тем очень важно, чтобы в общественном сознании понятие образовательного результата не сводилось к знанию теоремы Пифагора, исторических дат или химических формул.

Компетентный подход в общем образовании предполагает смещение акцентов в регламентации образовательной деятельности школы от определения обязательного минимума содержания изученных учебных предметов к установлению процедур анализа различных видов результатов образовательной деятельности.

Значимым инструментом регламентации деятельности общеобразовательной школы станут образовательные стандарты нового поколения, которые будут введены в ближайшие годы. Вопрос в том, что именно будут регламентировать эти стандарты и какое место в системе управления качеством образования займет образовательная программа школы.

В новых образовательных стандартах было бы важно предусмотреть, что:

- образовательное учреждение несет ответственность за выполнение своей образовательной программы перед родителями учащихся и учредителем;
- образовательное учреждение обязано ежегодно публиковать отчет о выполнении образовательной программы, в том числе обо всех основных результатах образовательной деятельности;
- образовательная программа общеобразовательного учреждения должна гарантировать возможность достижения результатов образования, планируемых основными образовательными программами;
- образовательная программа общеобразовательного учреждения должна разрабатываться в рамках переговорного процесса, участниками которого являются учителя, родители учащихся и сами учащиеся;
- образовательное учреждение обладает достаточной самостоятельностью в формировании учебного плана, в том числе правом распределять время на изучение учебных предметов по годам обучения и периодам учебного года.

Образовательные стандарты нового поколения должны ясно определять возможные пути дифференциации образовательных программ школ.



Имеющийся опыт реализации гимназических и лицейских программ связан с использованием характеристики «повышенное качество образования». Данную характеристику нельзя признать удачной, она заставляет думать о существовании школ «первого» и «второго» сорта. Все дети имеют право на качественное образование, и различные виды общеобразовательных школ не должны различаться качеством образования.

Разумеется, различия в качестве образования, которое дают конкретные школы, всегда будут, но эти различия могут быть обусловлены не видом школы, а качеством образовательного процесса.

Разница в общеобразовательных программах школ может заключаться прежде всего в содержании образовательных результатов, что, в свою очередь, может быть обусловлено профилем обучения в старших классах, составом надпредметных программ и педагогической концепцией, на которую ориентируется школа.

С этой точки зрения в гимназии, например, акцент может быть сделан на формировании опыта исследовательской деятельности, а в сельской школе — опыта решения экологических проблем. Но и в той, и в другой школе требования образовательных стандартов должны быть выполнены в полной мере. Таким образом, специфика образовательной программы школы может быть определена на основе формулы «стандарт плюс», т.е. ответа на вопрос о том, что школа может дать учащимся сверх стандарта за счет элективных курсов, дополнительного образования и «уроков школы».

Если качество образовательных стандартов можно оценить по степени свободы, которую получает школа (хотя, разумеется, это не единственный критерий оценки стандартов), то качество образовательной программы школы оценивается, в частности, по возможности индивидуализации образовательных программ учащихся.

В условиях диверсификации образовательных учреждений и информатизации общества содержание общего образования все более индивидуализируется. Имеются в виду различия в источниках общего образования, к числу которых помимо школьного обучения относится дополнительное образование, различные формы самообразования (включая образовательный туризм и поиски познавательной информации в Интернете), домашнее образование, опыт социально-творческой деятельности. Школа, как правило, игнорирует новые источники общеобразовательной информации, как на протяжении многих десятилетий продолжает игнорировать познавательные возможности телевидения.

Индивидуализация образовательных программ сегодня ограничивается возможностями выбора факультативных и элективных курсов (да и эти возможности нередко носят призрачный характер).

Между тем уже сейчас выявляются следующие возможности индивидуализации образовательных программ:

- выбор учащимися места изучения факультативных и элективных курсов (возможность их изучения в других образовательных центрах);



- построение учебных программ на модульной основе; возможность рассматривать в качестве отдельных модулей программы, освоенные учащимися в системе дополнительного образования;
- освоение отдельных образовательных модулей в формате дистанционного обучения;
- дифференциация сроков и способов промежуточной аттестации учащихся;
- предоставление учащимся старших классов права свободного посещения занятий по предметам, которые они предпочитают осваивать самостоятельно;
- определение в учебных программах возможных уровней освоения предмета; самостоятельное определение учащимися старших классов желаемого уровня усвоения предмета исходя из иных образовательных планов.

Индивидуализация образовательных программ будет способствовать преодолению идеологии принудительного обучения, на которой по-прежнему основывается массовая школа, и тем самым — повышению уровня мотивации образовательной деятельности и ответственности учащихся за ее результаты.

Существенное влияние на определение целей школьного образования и соответственно на образовательные результаты окажут изменения в системе итоговой аттестации учащихся, обусловленные переходом к обязательному единому государственному экзамену и распространением практики презентации портфолио.

Переход к ЕГЭ и другие изменения в системе итоговой аттестации учащихся приведут к изменениям в содержании и процедуре аккредитации образовательных учреждений и аттестации педагогических и управленческих кадров.

Процедура аккредитации школ, включающая проведение проверочных работ, в условиях введения ЕГЭ приобретет формальный характер. Неприятностей школам эта процедура доставляет много, а практической ценности она не имеет — лицензию на право образовательной деятельности, кажется, ни у кого не отобрали и премию за высокие результаты никому не дали. Возможно, процедуру аккредитации имело бы смысл заменить государственно-общественной экспертизой качества образовательной деятельности школы, по результатам которой формировалось бы экспертное заключение, утвержденное органом управления образованием и доступное для ознакомления работникам школы, родителям и всем заинтересованным лицам. Объектами экспертизы в этом случае станут образовательная программа школы, меры по ее реализации и публичный доклад школы о выполнении программы.

Аттестация педагогических работников должна основываться на оценке соответствия реальной квалификации учителя признакам определенной квалификационной категории. При этом данные признаки имеет смысл сформулировать как описание задач профессиональной деятельности, которые работник способен успешно решить. Основным объектом оценки в этом случае станет вклад



учителя в разработку и реализацию образовательной программы школы.

Аттестацию управленческих работников имело бы смысл проводить как публичную защиту руководителями школы образовательной программы, программы развития и публичный доклад о результатах деятельности школы.

В заключение вернемся к вопросу о том, как на результатах школьного образования могут сказаться проектируемые изменения в системе образования. О них идет речь в статье группы авторов «Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики» [3]. В подразделе 6.2 «Школьное образование» предполагаются следующие изменения:

- разделение школ по ступеням образования, соответствующим возрастным группам (младшие школьники, подростки, юноши);
- ориентация школьного образования на практические навыки (на реализацию компетентностного подхода);
- завершение организационного перехода в старшей школе на принципы профессионального обучения, обеспечивающего возможность широкого выбора индивидуальных образовательных траекторий;
- сокращение времени на обязательную учебную работу в интересах расширения пространства инициативного действия ребенка, в том числе в сфере самообразования и дополнительного образования;
- модернизация системы оценки качества, ориентация ее на новые результаты, на сочетание стандартизированных внешних экзаменов с методами оценивания, отражающими достижения и индивидуальный прогресс ребенка.

Проектируемые меры могут способствовать формированию нового социального заказа на результаты образовательной деятельности школы, соответствующего объективным потребностям развития общества. Они могут создать предпосылки для повышения инновационной активности школ, стимулирования общественного обсуждения целей и результатов школьного образования, формирования образовательных программ школ на основе переговоров, изменения критериев оценки деятельности школы.

Но будут ли реализованы указанные возможности, зависит от того, какие сигналы получает школа в процессе реализации намеченной программы. Такими сигналами станут способы осуществления преобразований (а есть опасение спешки и злоупотребления административными методами), а также финансовые меры по увеличению/сокращению фонда надбавок за качество работы учителей и по поддержке образовательных проектов, имеющих ясную направленность на достижение новых результатов образовательной деятельности.



Литература

1. Вершловский С.Г., Вершинина В.В., Королева Е.Г. и др. Социальный портрет выпускника петербургской школы. Выпускник-2003. СПб.: Изд-во Общественного института развития школы, 2003.
2. Влияние приоритетного национального проекта «Образование» на деятельность общеобразовательной школы: аналитич. докл. М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук: Центр изучения образовательной политики, 2006.
3. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М. и др. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. 2008. № 1.
4. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Национальный проект «Образование»: оценка экспертов и позиция населения. М.: УСЛ, 2008.
5. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. М.: ИД «Вильямс», 2007.
6. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
7. Качество общего образования в российской школе: по результатам международных исследований. М.: Логос, 2006.
8. Лихачев Д.С. Письма о добром. СПб.: Нотабене, 1994.
9. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в практическую педагогику. М.: Просвещение, 2007.
10. Мониторинг региональных образовательных систем / под общ. ред. А.Н. Майорова. М.: Полиграф Сервис, 1999.
11. Национальный фонд подготовки кадров. Проект «Реформы системы образования». Некоммерческое партнерство «Институт национального проекта «Общественный договор»». Отчет по договору ERP/F1/C-44-04.2005 г. Раздел 2 «Рекомендации для школьных учреждений и органов управления образованием по устранению административных барьеров в системе общего образования».
12. Народное хозяйство СССР за 70 лет. М.: Финансы и кредит, 1987.
13. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект. М.: Просвещение, 2007.
14. Образование в Российской Федерации: 2007: стат. ежегодник. М.: ГУ ВШЭ, 2007.
15. Приоритетный национальный проект «Образование»: организационно-педагогические условия эффективности государственной поддержки школ, реализующих инновационные образовательные программы: аналитич. докл. М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук: Центр изучения образовательной политики, 2007.
16. Социальный портрет выпускника петербургской школы / под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: Фонд поддержки образования, 2007.