

Конец системы обязательного образования?

О. Е. Лебедев

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2016 г.

Лебедев Олег Ермолаевич

доктор педагогических наук, профессор департамента государственного администрирования Санкт-Петербургской школы социальных и гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). Адрес: Санкт-Петербург, ул. Промышленная, 17А. E-mail: o_lebed@mail.ru

Аннотация. Тема статьи подсказана названием книги Фрэнсиса Фукуямы «Конец истории и последний человек». Но система обязательного образования не рассматривается как идеальная модель. По мнению автора, возможности сложившейся системы школьного образования для повышения качества образовательных результатов исчерпаны. Рассматриваются факторы, которые обусловили становление системы обязательного образования, и те ее особенности, которые препятствуют повышению качества образования. Для достижения нового качества образования необходим переход от системы обязательного образования

к альтернативной образовательной системе. Ситуация, в которой состоится выбор перспективного направления для развития отечественной системы общего образования, может сложиться при переходе к образовательным стандартам третьего поколения. Основные положения статьи носят характер экспертных суждений, которые основываются на анализе официальных документов, имеющихся публикаций и собственного опыта автора. В ней продолжается обсуждение соотношения целей и результатов общего образования — проблемы, которая рассматривалась в статьях автора, опубликованных в журнале «Вопросы образования» [Лебедев, 2005; 2009; 2011; 2013].

Ключевые слова: школа, образовательная система, потенциал образовательной системы, система обязательного образования, альтернативная образовательная система, системоформирующие факторы, качество образования, образовательные стандарты.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-230-259

Почему советская школа не решила проблему качества образования

Формирование и развитие любой образовательной системы предполагает решение проблем доступности, качества и эффективности образования. Определяя пути развития системы школьного образования, имеет смысл оценить потенциал образовательной системы советской школы, поскольку ее основные элементы сохранились и в постсоветский период.

Очевидным и главным достижением советской системы образования является ликвидация массовой неграмотности взрослого населения и осуществление всеобщего обучения детей.

Грамотность населения в возрасте от 9 до 49 лет, по данным переписи 1897 г., составляла 28,4%. В 1939 г. показатель грамотности населения в Советском Союзе составил 87,01%, а в 1970 г. — 99,7% [ЦСУ СССР, 1971. С. 21]. Всеобщее начальное обучение продолжительностью четыре года было введено в Советском Союзе повсеместно в 1934 г. В 1950–1956 гг. было осуществлено семилетнее, а в 1958–1962 гг. — восьмилетнее всеобщее обучение. В конце 1960-х годов начался переход ко всеобщему среднему образованию молодежи. Существенно возрос уровень образования занятого населения. В 1939 г. на 1000 человек занятого населения приходилось 123 человека с высшим и средним (полным и неполным) образованием, в 1987 г. этот показатель составил 889 человек.

Достижения в обеспечении доступности школьного образования в решающей мере были обусловлены его обязательностью. Обязательное обучение как принцип организации системы образования означает обязанность государства создать необходимые условия для всеобщего обучения детей и обязанность детей обучаться в заданных условиях. В общественном сознании возможен акцент на одной из двух составляющих обязательного обучения.

Иначе обстоит дело с решением проблемы качества образования. Под качеством любого предмета или явления понимается совокупность его отличительных свойств, имеющих определенную значимость для удовлетворения существующих запросов. Качество образования — это совокупность возможностей образованного человека, приобретенных в процессе образовательной деятельности и достаточных для решения проблем, имеющих социальное и личностное значение.

Такое понимание качества образования означает, что критерии оценки качества образования могут меняться, если происходят изменения в представлениях о возможностях образования и/или о значимых социальных и личностных проблемах. Качество образования, которое оценивалось как хорошее какое-то время тому назад, может оказаться неудовлетворительным в новых условиях. Для обеспечения необходимого качества образования необходимо своевременно выявлять и разрешать противоречия между новыми социальными ожиданиями и реальными образовательными результатами. Это значит, что задача управления качеством образования может состоять не в повышении качества, а в достижении нового качества образования, в приобретении обучающимися возможностей для решения новых проблем, возникающих в меняющемся обществе.

Дать вполне определенное заключение относительно качества советского школьного образования крайне затруднительно из-за отсутствия точных измерителей. Кроме того, следует

иметь в виду, что любая система образования, существующая длительное время, в определенной мере решает проблему качества, иначе она просто не могла бы существовать.

Качество школьного образования в Советском Союзе систематически оценивалось в документах, которые можно отнести к директивным. В них неизменно отмечалась важная роль школы в решении задач, которые ставила партия, и одновременно на протяжении длительного времени подвергалось критике качество школьного образования.

«Всероссийское совещание констатирует, что в большинстве школ Республики качество знаний учащихся все еще продолжает оставаться низким, что прежде всего объясняется формализмом <...> Формализм выражается в механическом, пассивном, недостаточно осмысленном усвоении учащимися учебного материала, в заучивании ими словесных формул, лишенных конкретного содержания, в неумении связать полученные знания с жизнью» (1945 г., Всероссийское совещание по народному образованию).

«В работе школы наиболее крупным недостатком является известный отрыв обучения от жизни, недостаточная подготовленность оканчивающих школу к практической деятельности» (1956 г., XX съезд КПСС).

«Министерства просвещения (народного образования) союзных республик не принимают должных мер по преодолению образовавшегося несоответствия учебных планов и программ современному уровню научных знаний, устранению перегрузки школьников обязательными учебными занятиями, что отрицательно сказывается на глубине, прочности знаний учащихся, на их здоровье» (1966 г., Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР о мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы).

«Школьные программы и учебники в ряде случаев перегружены излишней информацией и второстепенными материалами, что мешает выработке у учащихся навыков самостоятельной творческой работы» (1977 г., Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР о дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду).

«Обозначилась тенденция к замедлению развития сферы образования в сравнении с мировым уровнем <...> средняя и высшая школа с трудом выбирается из дебрей всевозможных инструкций, предписаний и отчетов, которыми окутывали ее многие годы» (1988 г., доклад Е. К. Лигачева на пленуме ЦК КПСС).

Оценка качества школьного образования в директивных документах вполне соответствует сложившимся в общественном мнении представлениям об основных недостатках советской школы, которые становились все более явными.

На основании 150 публикаций по проблемам образования в периодической печати («Правда», «Комсомольская правда», «Литературная газета») в 1970–1982 гг. можно выделить доминирующие суждения по поводу системы общего образования: школа взяла на себя непосильную задачу подготовки одних и тех же учащихся к поступлению в вузы разных профилей; школа должна давать знания основ наук, но в содержание школьного образования входят сведения, которые нельзя считать основными; в школу приходят дети с более сильным, чем прежде, переживанием протеста против несправедливости и фальши, с обостренным чувством собственного достоинства; позиция ученика в учебном процессе становится одним из решающих факторов его эффективности; качество знаний выпускников школы снижается, а показатели успеваемости остаются высокими; информированность учащихся в области новаторских достижений науки, техники и культуры начинает превышать информированность учителей; ушло в прошлое время, когда учителя могли ожидать беспрекословного подчинения учащихся.

Общий вывод, который можно сделать на основе анализа приведенных выше документов, заключается в том, что система школьного образования постепенно все более отставала от социальных запросов, десятилетиями сохраняя одни и те же недостатки. А происходило это потому, что советская школа представляла собой образовательную систему, основанную на идеологии долга. Ее основные черты раскрыты в статье «Образование как право и обязанность» [Лебедев, 2005]. К ним относятся: унификация образовательных программ; детальная регламентация образовательного процесса; отсутствие у учащихся права выбирать образовательный маршрут; обязательность для усвоения учащимися не только фактов, правил, научных понятий, но и оценочных выводов; строгое регламентирование поведения учащихся в школе и вне школы; поощрение самостоятельности учащихся лишь в рамках поставленных задач; доминирование методов принудительного обучения; успеваемость как основной показатель результативности образовательного процесса; представление о смысле образования как о подготовке к будущему, а не как о достижении нового качества жизни обучающихся. Ценностной основой данной образовательной системы фактически стало отношение к школьному образованию как к инструментальной ценности: школа рассматривалась как средство подготовки детей «к взрослой жизни», но не как значимый компонент образа жизни детей.

Предметно-классно-урочная дидактическая система оказалась весьма удобным объектом регламентации, которую можно использовать как надежный инструмент принудительного обучения, неизбежного при единообразии школ.

В условиях снижения интереса учащихся к учебе, особенно в старших классах, происходило расширение сферы регла-

ментации образовательной деятельности школы: регулировался не только образовательный процесс, но и его результаты — процент успеваемости. С падением ответственности учащихся за результаты своей учебной деятельности качество образования продолжало снижаться, но показатели успеваемости при этом приближались к 100%. Школа начала терять свой моральный авторитет. Как следствие, качественно изменился педагогический корпус, что еще больше подорвало потенциал образовательной системы.

Оценивание деятельности школы по количественным показателям, которые фактически были заданы школе, — охват обучением, процент успеваемости, поступление в учебные заведения системы профессионального образования, набор «воспитательных мероприятий» — привело к тому, что за сущее принималось должное и исчезла объективная основа для управления изменениями в системе образования.

Опыт советской школы показал, что ситуация, при которой критерием оценки непосредственных образовательных результатов является степень их соответствия заданным показателям, чревата значительным риском снижения качества школьного образования.

Почему советская школа основывалась на идеологии долга

Если основным ограничителем возможности управления качеством образования явилась ориентация образовательной системы на идеологию долга, то возникает вопрос: каковы были в целом системоформирующие факторы советской системы общего образования?

Ее создание началось с постановки задачи сформировать единую трудовую школу, которая должна была обеспечить равные возможности для получения образования всем детям, независимо от социального и имущественного положения их родителей. При этом подчеркивалось, что единая школа не означает единообразия школ.

На первом Всероссийском съезде по просвещению 26 августа 1918 г. А. В. Луначарский говорил: «Мы не желаем, чтобы во всех губерниях и уездах все школы были бы по одному и тому же типу; наоборот, чем больше разнообразия, тем лучше, но, конечно, разнообразие мы допускаем в известных границах. Нельзя детей заставлять сидеть на партах по несколько часов и заставлять глотать пыль и скверный воздух. Это будет не разнообразие, а безобразие». Текст выступления А. В. Луначарского был опубликован «Учительской газетой» 15 марта 1988 г. В том же выступлении он высказывался за децентрализацию управления образованием и за развитие школьного самоуправления.

Идеи демократизации школы сочетались с идеями индивидуализации учебного процесса: «Чрезвычайно важным принци-

пом обновленной школы явится возможно полная индивидуализация обучения. Под индивидуализацией надо разумеать анализ со стороны преподавателей склонностей и особенностей характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям того, что дает ему и что спрашивает с него школа» (А. В. Луначарский. Основные принципы единой трудовой школы). Данная работа А. В. Луначарского была также опубликована «Учительской газетой» в 1988 г., 12 июля, когда шла подготовка к Всесоюзному съезду работников образования, состоявшемуся в декабре того же года.

Смысл публикаций работ А. В. Луначарского был понятен: принципы, на которых основывалась сложившаяся к концу 1980-х годов система образования, коренным образом отличались от принципов, провозглашенных 70 годами ранее. Вместо децентрализации управления — централизация, вместо демократизации отношений в сфере образования — авторитаризм, вместо индивидуализации учебного процесса — унификация.

Возникает вопрос: почему логика осуществления всеобщего обязательного образования привела к такой деформации базовых принципов построения образовательной системы?

Резкий поворот в образовательной политике произошел в начале 1930-х годов, когда были приняты известные постановления ЦК ВКП(б) по вопросам школьного образования. Их принятие совпало по времени с изменениями в социально-политическом развитии страны: с ликвидацией всякой оппозиции, отказом от нэпа и осуществлением программы коллективизации сельского хозяйства, масштабным использованием террористических методов в управлении и т. д. Такие процессы не могли не оказать влияния и на ситуацию в сфере образования. Общий смысл этих изменений в конце 1980-х годов был охарактеризован как становление «сталинской педагогики», направленной на превращение учителя в чиновника, самостоятельность которого была сначала подавлена, а потом стала не нужна и самому учителю [Радзиховский, 1988]. Однако объяснять изменения в образовательной политике только указанными политическими причинами вряд ли правильно. Имела значение и внутренняя логика развития системы образования, и прежде всего ее дидактической составляющей.

В 1920-е годы была сделана попытка существенного отхода от предметно-классно-урочной системы: получили распространение комплексные программы, отказ от стабильных учебников, использовался бригадно-лабораторный метод организации учебных занятий. Изменения в дидактике были взаимосвязаны с децентрализацией управления образовательным процессом, демократизацией отношений между его участниками, ориентацией на методическое творчество учителей.

Возвращение к предметно-классно-урочной системе в 1930-е годы объясняется тем, что результаты школьного об-

разования не соответствовали запросам учреждений высшего профессионального образования. Используя современную терминологию, можно сказать, что им не соответствовали предметные результаты школьного образования. Запросы профессиональной школы были обусловлены потребностями развития индустриального общества. Несоответствие предметных результатов школьного образования этим запросам можно объяснить тем, что потенциал альтернативной системы не удавалось в полной мере использовать из-за недостаточной квалификации педагогических кадров: данных об уровне образования учителей в 1920-е годы нет, но в 1950/1951 учебном году доля учителей с высшим образованием составляла 14,2% [ЦСУ СССР, 1971. С. 105].

Возвращение к предметно-классно-урочной системе вызвало изменения в управлении образовательным процессом. Качество предметных образовательных результатов обеспечивалось за счет регламентации изучения учебных дисциплин: единый учебный план, единые учебные программы, единые стабильные учебники, единые требования к структуре урока.

К перечисленным факторам стоит добавить идеологический, который выражался, в частности, в отношении к зарубежному опыту. Типичным можно считать следующее заявление в статье, опубликованной журналом «Советская педагогика» в 1973 г.: «Ускоряющийся научно-технический прогресс и быстрое старение знаний требуют, чтобы трудящиеся всех категорий и уровней были подготовлены к непрерывному расширению, совершенствованию и обновлению своих знаний. Того же требуют происходящие в мире перемены и вовлечение все более широких масс в общественно-политическую жизнь. Существующие системы образования не готовят к этому. Авторитаризм и догматизм приводят к тому, что знания преподносятся как нечто незыблемое, завершенное и пригодное без изменений на всю жизнь. Они не стимулируют человека к творческому поиску, к проявлению инициативы и новаторства» (№ 2. С. 123). Данная резкая оценка относится в статье исключительно к буржуазным системам образования. В ней утверждается, что «антинаучной является попытка Иллича — Раймера приписать социальные особенности и основные черты буржуазной школы и образования школе и образованию вообще, в любом обществе».

В 1981 г. «Советская педагогика» опубликовала статью о новых подходах к проблеме эффективности образования в ведущих капиталистических странах (№ 10). В ней отмечается, что «в США и странах Западной Европы разрабатывались новые формы организации учебного процесса, продолжалась модернизация содержания и методов обучения, определялись новые критерии оценки деятельности учебных заведений, осовремени-

вались традиционные концепции эффективности». Далее в статье делается вывод о сугубо классовой направленности данных мероприятий, осуществляемых в эпоху коренных социальных перемен, когда продолжали укрепляться и шириться позиции социализма, а нестабильность капитализма становилась все более очевидной.

Закрытость системы образования, противопоставление опыта советской школы зарубежному ограничивали возможности ее развития. В стране сложилась система обязательного образования, обладающая способностью лишь к частичным изменениям. Отношение к западноевропейскому и американскому опыту школьного образования начало меняться лишь в конце советского периода, когда делались попытки выявить прогрессивные тенденции в развитии зарубежной образовательной практики [Джуринский, 1988].

Переход к всеобщему обучению детей включал осуществление мер, направленных на то, чтобы дети беспрекословно и без лишних разговоров подчинялись требованиям взрослых. Господствовавшие в тот период взгляды на ребенка, на его природу допускали возможность насилия по отношению к нему. Эти взгляды стали меняться во второй половине XX в., что нашло отражение в принятии Декларации прав ребенка (1959 г.) и в развитии идей гуманистической педагогики. Изменялось отношение к детям как участникам образовательного процесса.

К этому времени стали утрачивать свое значение и другие факторы, определяющие характер образовательной системы: формировались запросы постиндустриального общества, происходили изменения в политической системе, существенно вырос уровень квалификации педагогического корпуса.

Признаки кризиса советской школы стали обнаруживаться в 1970-е годы, когда осуществлялся переход ко всеобщему среднему обязательному образованию. Школа в условиях развития средств массовой информации, прежде всего телевидения, утрачивала монополию на общеобразовательные знания. Ее значимость как института общего образования стала снижаться.

Сложившаяся образовательная система обеспечивала равенство доступа к образованию и возможность получения образования примерно одинакового уровня. Уровень образованности выпускников школы длительное время повышался за счет увеличения продолжительности обучения. С переходом ко всеобщему среднему образованию этот ресурс был исчерпан.

Трансформационные процессы в сфере образования привели к появлению «гибридной» системы, «образовательного Януса», одно лицо которого смотрит в сторону идеологии долга, другое — в сторону идеологии права.

**Как и почему
появилась
«гибридная»
образовательная
система**

В 1990-е годы интенсивное развитие получил процесс диверсификации школ. Это был шаг к созданию системы многообразных школ, соответствующий идеологии права. Право на выбор образовательной программы подкреплялось достаточно широкими возможностями выбора из предметно-методических линий учебных пособий. Переход к профильному обучению в старшей школе должен был создать дополнительные условия для реализации права на выбор образовательной программы. Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г., допускающий использование индивидуальных образовательных программ, казалось бы, также поддерживает идеологию права.

Но на деле вместо развития многообразия образовательных программ возобладала тенденция к их унификации. Различия между школами все чаще определяются местом в рейтинге, отражающем их достижения в реализации примерно одинаковых образовательных программ. Закон допускает разработку учебных программ, учитывающих особенности образовательной среды и состава учащихся, но на практике рабочие программы чаще всего копируют примерные. Установке на унификацию соответствуют и попытки возврата к «единому учебнику».

С реализацией идеологии долга в советской школе была связана регламентация показателей образовательной деятельности. Пожалуй, за последние 25 лет давление управленческих структур на школы, направленное на достижение желаемых показателей, могло бы стать меньше, поскольку в нем уже нет особой необходимости. С одной стороны, показатели успеваемости и аналогичные им стали привычными ориентирами для школ, с другой — те школы, комплектование которых зависит от выбора родителей, должны считаться с их ожиданиями относительно образовательных результатов. Однако школы по-прежнему несут ответственность за показатели своевременного выпуска учащихся и результаты ЕГЭ.

Меры принуждения в образовательном процессе по инерции сохраняются, хотя их действенность неуклонно уменьшается: массового второгодничества давно нет, неудовлетворительные оценки за четверть мало кого пугают, хотя возможность отравить ребенку жизнь у школы все еще есть. Все более существенным фактором воздействия на отношение учащихся к процессу обучения становится практика независимой итоговой аттестации. Создаются некоторые предпосылки для того, чтобы в результатах образовательного процесса учащиеся и их родители были более заинтересованы, чем учителя.

Понимание образовательных результатов чаще всего ограничивается предметными результатами. При этом возможность компенсировать не достигнутые предметные результаты какими-то другими, относящимися к той же предметной области,

практически не обсуждается. Относительно метапредметных и личностных результатов образовательной деятельности учащихся существуют разные позиции: часть практиков считает их очередным педагогическим лозунгом; часть учителей признает их значимость, но не уделяет им особого внимания, потому что на деле эти результаты никак не анализируются и не оцениваются; часть учителей видит в них смысл педагогической деятельности.

Школа сохраняет ориентацию на привычные академические результаты, которые значимы для учащихся преимущественно с точки зрения продолжения образования. Они имеют мало отношения к самоопределению жизненной позиции учащихся и к формированию умений, значимых для их самореализации.

Есть признаки того, что в профессиональном сообществе формируется понимание необходимости оценивать образовательные результаты, исходя из индивидуального продвижения учащихся в разных видах образовательной деятельности, а не по степени приближения этих результатов к принятым нормам. Но ориентация на привычные показатели успешности образовательного процесса все же доминирует, поскольку реальная ответственность за достижение этих показателей лежит преимущественно (а нередко и исключительно) на школе.

Предметно-классно-урочная система сохраняется. Некоторые изменения происходят в предметном звене этой системы: наряду с традиционными учебными дисциплинами появляются дисциплины по выбору, которые не всегда можно отнести к основам какой-либо науки. Наряду с уроком появляются другие формы учебных занятий, классы могут сочетаться с другими организационными формами. Данные «отклонения» свидетельствуют об отходе от тотальной регламентации образовательного процесса; при этом доминирует ориентация на унификацию и успеваемость.

Сохраняется преимущественная нацеленность на достижение заданных результатов, которые контролируются системой государственной итоговой аттестации. У учащихся формируется опыт выполнения чужих предписаний. Вместе с тем, как и в советское время, предпринимаются попытки компенсировать жесткую обязательность учебных занятий созданием пространства свободы в сфере внеурочной деятельности. Но в последние годы с переходом на новые образовательные стандарты наблюдаются попытки регламентировать и внеурочную деятельность. Они обусловлены совсем не стремлением учесть интересы детей или усилить связи между урочной и внеурочной деятельностью, а требованиями к отчетности об использовании финансовых средств, выделенных на внеурочную деятельность. В итоге возникает риск сокращения ресурсов времени, которыми учащиеся могут распоряжаться по своему усмотрению, в том числе

и для выполнения домашних заданий, и в конечном счете возрастает вероятность снижения качества образования.

Анализируя влияние трансформационных процессов на ценностные основания образовательной системы, можно прийти к выводу, что изменения происходят в направлении к «праву на образование» при сохранении доминирующих установок на «идеологию долга».

Появление «гибридной» системы обусловлено противоречивым характером трансформационных процессов, происходящих как в обществе в целом, так и в сфере образования.

Понятие трансформации используется в социологии для того, чтобы различать «изменения» и «модернизацию». В. А. Ядов обращал внимание на то, что «...трансформации могут быть в любом направлении: это может быть и копирование какого-то образа, и движение в сторону с учетом, так сказать, особенностей, и возврат к „светлому прошлому“, потерянного из-за происков внешних и внутренних супостатов, и в принципе все эти изменения будут происходить, конечно, „к лучшему“. Беда только в том, что „лучшее“ каждый понимает по-своему» [Ядов, 2006. С. 9].

В. А. Ядов отмечал, что различия в социальных изменениях определяются существованием двух типов матриц общественного бытия — западной и восточной. Исторически сложившиеся матрицы воспроизводят один и тот же тип социальных атрибутов, радикально разных для стран Востока и Запада. Для матриц восточного типа характерно доминирование в общественной жизни государства, представляющего собой жестко сконструированную иерархическую структуру. Гражданские институты, не зависящие от государства, развиты очень слабо. В матрицах западного типа определяющим фактором являются горизонтальные связи гражданского общества.

Идея существования двух матриц, стремящихся к воспроизводству определенных социальных институтов, применима для объяснения трансформационных процессов в системе школьного образования. Две «социокультурные матрицы», определяющие ценностные основы образовательной системы, наиболее ярко проявились в дискуссиях на рубеже 1980–1990-х годов. Эти матрицы нашли отражение в двух концепциях, разработанных в самом конце советского периода. Они были опубликованы «Учительской газетой» 18 октября 1988 г., незадолго до Всесоюзного съезда работников народного образования. Одна концепция была разработана рабочей группой АПН СССР, другая — Временным научно-исследовательским коллективом «Базовая школа», который возглавляли Э. Д. Днепров, А. В. Петровский, В. В. Давыдов. Обе группы разработчиков исходили из необходимости глубоких преобразований системы среднего образования, но обосновывали эту необходимость по-разному.

В основание первой концепции были положены потребности государства, необходимость обеспечить перестройку советского общества. В ней отмечалось, что «молодежь должна понимать политику КПСС и Советского государства <...> Ей должны быть свойственны стремление к творческой продуктивной деятельности, деловитость, социалистическая предприимчивость и инициатива, хозяйское отношение к делу, готовность принять на себя всю полноту ответственности за судьбу страны, судьбу социализма». Вторая концепция связывала предкризисное состояние школы с ее односторонней ориентацией: школа стала работать только в один адрес — на государство: «Огосударствление школы привело к ее трансформации в закрытое, фактически режимное учреждение. Интересы ребенка и потребности общества постепенно оказались за порогом школы».

Концепции различались и подходами к определению целей школьного образования. Концепция АПН исходила из должного: какой должна быть личность с точки зрения определенной идеологии. Концепция ВНИКа исходила из сущего, из реально существующих проблем и наличных возможностей школы.

Разница этих подходов проявилась в отношении к вопросу о всеобщем обязательном среднем образовании. В газете «Известия» 15 декабря 1988 г. были опубликованы две статьи на эту тему. В одной из них говорилось: «Концепция ВНИКа солидаризируется с теми выступлениями в печати, авторы которых, провозглашая всеобщность права на образование, хотели бы отменить всеобщность среднего образования, сняв с молодежи до 16–17 лет обязанность получить это полноценное среднее образование, а с родителей — обязанность помочь детям его завершить. Выиграет ли в этом случае общество? Не будут ли учащиеся и их родители введены в заблуждение мнимо демократическим и явно облегченным подходом к всеобщности среднего образования?». Оппоненты отвечали: «Жизнь явственно показала, к чему приводит принуждение к учению. Разве не хлебнули мы лиха от обязательности, перешедшей в принудительность?! Не эта ли обязанность „обеспечила“ девальвацию школьного аттестата, падение качества обучения, процентоманию, глобальные приписки, разрушающие нравственное здание школы?».

Обе позиции были представлены и на Всесоюзном съезде работников образования, и после съезда — в практических мерах по развитию системы образования. В основе различий этих двух подходов лежат ориентации на интересы разных участников образовательной деятельности, а следовательно — на образовательные системы, имеющие разные «центры притяжения». В одном случае речь идет о государствоцентристской образовательной системе, а в другом — о детоцентристской. Интересы государства и детей не являются противоположными, но могут и не совпадать.

Указанные подходы представлены в российском образовательном сообществе и сейчас, спустя почти 30 лет после рассматриваемых дискуссий. Более того, они могут соединяться самым неожиданным образом в повседневной образовательной практике, способствуя в итоге сохранению основного признака системы обязательного образования — ориентации на должное.

Дело не только в процессах, происходящих в социальной макросистеме. Дело и в том, что в 1990-е годы вместо государствоцентристской образовательной системы стала складываться педагогоцентристская система, ориентированная не столько на должное, сколько на возможное с точки зрения реальных ресурсов образовательного учреждения. В одних ситуациях такая ориентация привела к подъему педагогического творчества, в других — к усилению педагогического произвола и ностальгии по советской школе.

**Как меняется
качество
образования**

За истекшую четверть века в системе школьного образования произошло намного больше перемен, чем за 25 последних лет существования советской школы. Можно ли утверждать, что эти перемены привели к значительному повышению качества образования?

В общественном мнении преобладает убежденность в снижении качества образования: 46% россиян считают, что качество школьного образования ухудшается; 56% российских граждан оценивают качество собственного школьного образования выше, чем качество образования своих детей. Таковы результаты исследования, проведенного Фондом общественного мнения¹.

Пятьдесят лет тому назад под образованием обычно понимали процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков². С таким взглядом на сущность образования нередко можно встретиться и сейчас. В рамках данного подхода основным признаком качества образования являются полные, глубокие и прочные знания.

С позиций компетентностного подхода, получившего распространение в последние десятилетия, смысл образования понимается иначе. Образование можно определить как специально организованный процесс развития у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы, имеющие социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности на основе освоения социального опыта, элементом которого является индивидуальный опыт учащихся. При таком подходе основным признаком качества образования является достигаемый учащимися

¹ Огонек. 2016. № 38. С. 7.

² Педагогическая энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1966. Т. 3. С. 141.

уровень образованности, обеспечивающий возможность продолжения образования, социализации личности, ее самопознания и самоопределения.

В общественном мнении, как показывает, в частности, опыт общения с родительской аудиторией, доминирует «знаниевый подход» к оценке качества школьного образования. Контрольно-измерительные материалы, используемые для ЕГЭ, ориентируют преимущественно на выявление предметных образовательных результатов — знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам.

Результаты ЕГЭ дают основание для вывода об отсутствии признаков явного улучшения «знаниевых» результатов образовательной деятельности: средний балл по части предметов в 2016 г. оказался несколько выше по сравнению с 2013 г., по некоторым предметам — ниже. Положительные сдвиги в результатах ЕГЭ лишь частично можно объяснить какими-то изменениями в системе школьного образования. Скорее они объясняются увеличением затрат времени учащихся на достижение желаемых результатов (репетиторство, подготовительные курсы и т. д.). Если улучшение образовательных результатов связано прежде всего с увеличением трудоемкости образовательного процесса, вряд ли такое изменение можно рассматривать как показатель качества образования.

Наблюдаются позитивные изменения в результатах PISA. Средний результат России по читательской грамотности в 2015 г. повысился по сравнению с 2009 г. на 36 баллов, по математической грамотности — на 26 баллов (по сравнению с 2003 г.), по естественно-научной грамотности — на 8 баллов (по сравнению с 2006 г.). Достигнутые показатели чуть больше или чуть меньше средних результатов по ОЭСР, но от стран-лидеров мы продолжаем отставать. Изменения в результатах PISA отражают противоречивость процессов, происходящих в системе образования: идеи системно-деятельностного подхода проникают в образовательную практику, но перемены в ней происходят медленно.

Отмечаются и явные «откаты» по сравнению с советской школой. Система всеобщего образования основывается на изучении адаптированных текстов, но она должна давать опыт работы и с аутентичными явлениями культуры. В школьной практике к ним относятся прежде всего произведения художественной литературы, но, по мнению многих, современные школьники стали читать меньше, чем предшествующие поколения учащихся.

В обществе происходят изменения, которые предъявляют новые требования к качеству образования: растет доля умственного труда, появляются новые формы организации производственной деятельности, демократизируется политическая жизнь, расширяются возможности выбора досуговых занятий. Однако

убедительных доказательств способности системы образования ответить на вызовы времени пока нет.

Изменения в образовательных результатах возможны, если меняется качество учебной деятельности учащихся, которое во многом зависит от их отношения к этой деятельности. По данным исследования С. Г. Вершловского, доля учащихся, которые ценят школу как образовательный институт, сокращается. Оценивая значимость школьного образования, в 2001 г. отметили, что школа дала им знания, 82% опрошенных, а в 2009 г. — 67% [Вершловский, Матюшкина, 2011; Вершловский, 2010]. Важным показателем отношения учащихся к своей учебной деятельности является добросовестное выполнение учебных заданий. Академическая нечестность, в частности плагиат и списывание, стала в последние годы предметом многочисленных исследований, проведенных в системе высшего образования [Малошонок, 2016; Шмелева, 2016]. Понятно, что в вузы приходят вчерашние школьники, уже имеющие опыт плагиата и списывания. Такая практика формируется и закрепляется в ситуации, когда показатели благополучия в сфере образования важнее деятельностных результатов. И сама школа может поддерживать такого рода практику демонстрации должных показателей своей деятельности. Таким образом, есть основания утверждать, что сложившаяся «гибридная» система не обладает потенциалом, достаточным для решения проблемы качества образования в условиях быстро меняющегося общества.

**Какой
может быть
альтернативная
образовательная
система**

Для решения проблемы качества образования в условиях меняющегося общества необходимы качественные изменения самой образовательной системы. Предпосылки таких изменений рассмотрены в статье «Образование как право и обязанность» [Лебедев, 2005]: это потребность в достижении нового качества образования, обусловленная необходимостью перехода от грамотного к образованному обществу; накопление теоретических и методических знаний о путях повышения качества образовательного процесса; практика перехода к вариативной системе образования и создание условий для выбора семьями учащихся образовательных учреждений и образовательных программ.

За последнее десятилетие сложилось представление об основных чертах образовательной системы, альтернативной системе обязательного образования. Оно нашло отражение в публикациях А. Г. Асмолова, А. Г. Каспржака, К. Н. Поливановой, И. Д. Фрумина, других специалистов в области образования [Асмолов, 2012; Каспржак, Бысик, 2014; Поливанова, 2006], а также в докладах экспертов [Общественная палата РФ, 2007; Волков и др., 2008].

Удачным примером проектирования конкретной системы образования на основе новых дидактических и управленческих подходов можно считать проекты создания образовательного комплекса в Сколково. Они исходят из того, что на данном этапе развития образования предметно-классно-урочная система сохраняется, и при этом предусматривают существенные изменения в каждом из звеньев этой дидактической системы. В этих проектах подчеркивается, что содержание обучения заключается не в предмете, а в форме предметной деятельности: дети учатся не столько учебному предмету, сколько образцам мышления, общения, действия, которые демонстрируют учитель и сами дети. В проектах конкретизируется идея формирования пакета учебных программ (надпредметных, предметных, индивидуальных). При этом авторы проектов считают, что программа по учебной дисциплине должна разрабатываться не только как программа освоения предметного содержания, но и как программа личностного роста, освоения необходимых жизненных навыков, формирования опыта самообразования. В проектах содержится идея формирования разных внутренних структур класса на каждой ступени школьного образования, а также идея дополнения классной системы разновозрастными мобильными коллективами. Предлагается отказаться от линейного расписания и использовать разнообразные формы организации образовательной деятельности (разновозрастной урок, детско-взрослый проектировочный семинар, предметные погружения, учебный интенсив, тьюторский час и др.). Это лишь некоторые из проектных предложений, которые были представлены на конкурс «Школы Сколково».

Весьма четко концепция новой системы школьного образования изложена в педагогическом манифесте «Гуманистическая педагогика: XXI в.», написанном А. Адамским, А. Архангельским, В. Собкиным, И. Реморенко, Т. Ковалевой и другими известными в профессиональной среде специалистами. В этих и иных публикациях содержатся ответы на вопросы: кого, чему, для чего и как должна учить школа?

Как показывает опыт школьного образования и опыт разработки образовательных проектов, на эти вопросы могут быть даны принципиально разные ответы.

На вопрос «Кого учить?» предлагаются два варианта ответа: всех, кто обязан учиться в школе; всех, кто имеет право получить школьное образование. В первом случае образование рассматривается как долг, во втором — как право. Долг предполагает ориентацию на интересы государства, право — на интересы обучающихся, а в связи с этим и возможность выбора образовательных учреждений и программ.

Ответ на вопрос «Как учить?» касается организационной формы школьного образования и выбора методов обучения. Орга-

низационной формой школьного образования на протяжении длительного времени является предметно-классно-урочная система. И одновременно постоянно наблюдаются попытки отказа или хотя бы отхода от этой системы.

При этом степень регламентации образовательного процесса, осуществляемого в рамках данной системы, может заметно различаться: могут регламентироваться все элементы образовательного процесса и его результаты или условия образовательной деятельности, необходимые для обеспечения успешной деятельности учащихся. В первом случае выдвигается требование успеваемости, которое означает, что разные дети за одно и то же время должны освоить одну и ту же учебную программу. Во втором случае акцент делается на требовании создать условия для индивидуального прогресса всех детей за один и тот же период учебного времени. Этот прогресс может выражаться в достижении результатов объективно разных, но имеющих равную ценность с точки зрения развития потенциала учащихся. В первом случае происходит поиск методов принудительного обучения, во втором — методов стимулирования собственной познавательной активности детей.

Тотальная регламентация образовательного процесса означает его унификацию; отказ от тотальной регламентации связан с признанием ценности многообразия, многовариантности образовательной системы.

Ответы на вопрос «Чему надо учить?» тоже могут быть сформулированы по-разному. Если исходить из целенаправленного характера образовательной деятельности, можно выделить два альтернативных ответа на поставленный вопрос: учить достижениям заданных результатов; учить реализации имеющихся образовательных возможностей. Применительно к повседневной школьной практике это означает в первом случае — натаскивать учащихся на задания ЕГЭ, во втором — помочь им увидеть свои возможности и имеющиеся условия для их реализации.

Варианты ответа на вопрос «Для чего учить?» существуют достаточно четкие: ради будущего; ради повышения качества жизни учащихся «здесь и сейчас».

Различия в ответах на данные вопросы обусловлены различиями в ценностных основаниях образовательных систем. В одном случае образование рассматривается преимущественно как инструментальная ценность, как средство решения проблем, значимых для государства, в другом — как терминальная ценность, как фактор развития потенциала личности, необходимый компонент образа жизни. В одном случае формируется образовательная система, основанная на идеологии долга, в другом — на идеологии права.

При построении модели альтернативной системы образования можно обратиться к опыту модернизации высшего образо-

вания, основанному на идеях либерального образования. Этому опыту посвящена значительная часть четвертого номера журнала «Вопросы образования» за 2015 г. Модель либерального образования может быть реализована как система, альтернативная системе обязательного образования.

Исходя из представленного в опубликованных статьях опыта, можно выделить следующие характеристики системы либерального образования, применимые в условиях школы:

- формирование отношения к образованию как к значимому фактору повышения качества жизни обучающихся путем развития и удовлетворения их образовательных запросов;
- широта общего образования, предполагающая равноценность всех изучаемых предметных областей и выявление в содержании каждой предметной области трех компонентов — гуманитарного, научного и технологического;
- индивидуальные образовательные траектории, основанные на выборе учебных предметов в рамках изучаемых предметных областей, уровня освоения обязательных предметов, источников информации и учебных задач при освоении учебных программ, способов промежуточной аттестации, дополнительных образовательных и самообразовательных программ (для чего обучающиеся должны иметь достаточный ресурс свободного времени);
- использование интерактивных педагогических технологий, предполагающее достаточно большой объем самостоятельной работы (письменные и устные сообщения, исследования, критический анализ собственных текстов и т. п.) и проведение практикумов по обучению приемам самостоятельной образовательной деятельности;
- междисциплинарный характер учебного плана, включающего не только предметные, но и надпредметные программы, реализуемые за счет кооперации учебных дисциплин и взаимосвязи учебной и внеучебной работы;
- поэтапное повышение собственной ответственности учащихся (по мере их взросления) за выбор индивидуальной образовательной программы и результаты ее реализации; изменения в сфере ответственности школы — акцент на создании условий для эффективной образовательной деятельности учащихся;
- создание института кураторов, обеспечивающих сопровождение самостоятельной образовательной деятельности учащихся.

Понятно, что перечисленные характеристики необходимо конкретизировать применительно к каждому уровню школьного образования. Но на каждом уровне факторами, формирующими образовательную систему, выступают отношение к образованию

как к праву на выбор индивидуальной траектории развития личностного потенциала обучающихся средствами образования, ответственность школы за создание условий для осуществления такого выбора и его реализации, ответственность обучающихся за использование созданных условий для развития своего личностного потенциала. Если в условиях обязательного образования системоформирующим фактором является ориентация на должное, то в условиях либерального образования таким фактором является ориентация на индивидуальный прогресс.

Изменение системоформирующих факторов и, как следствие, основных характеристик образовательной системы приведет к созданию ценностной среды, которая и станет основным фактором достижения нового качества образования.

В такой образовательной среде ценятся:

- проявление самостоятельности, а не послушной исполнительности;
- потребность в истине, а не способность давать «правильные ответы»;
- индивидуальность, а не одинаковость;
- способность взаимодействовать, но не готовность подчиняться групповому давлению;
- готовность принять на себя личную ответственность в ситуации риска, а не готовность предоставлять решение другим;
- не умение учить, а умение давать возможность учиться.

Список ценностей может быть иным, но в любом случае проектирование образовательной системы должно включать описание той ценностной среды, которую будет создавать проектируемая система.

Представления об альтернативной системе образования — необходимое, но не достаточное условие для осуществления качественных изменений в образовательной системе. Реальные возможности для таких изменений появляются, если они могут получить поддержку и учителей, и учащихся, и школьных администраторов, и общественного мнения. Формирование отношения к образованию и межсубъектных отношений в образовании, которые играют роль системоформирующих факторов, представляет собой сложный процесс. Его сложность обусловлена тем, что он является одновременно и управляемым, и спонтанным процессом. На отношения в сфере образования влияют принимаемые управленческие решения, но и эти решения испытывают влияние отношения к ним участников системы образования.

В условиях «гибридной» образовательной системы существенную роль в изменении ситуации могут сыграть государственные образовательные стандарты.

Третье поколение образовательных стандартов, которое пока еще не представлено даже в виде первого варианта образовательного проекта, неизбежно будет определять дальнейшее направление трансформационных процессов в сфере школьного образования — либо сохранение системы обязательного образования и ее совершенствование, либо создание условий для перехода к альтернативной системе образования.

Исходя из возможных функций и роли образовательных стандартов, попытаемся определить особенности стандартов второго поколения и отличительные черты третьего поколения стандартов [Лебедев, 2011].

Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного, среднего общего образования включают раздел «Требования к результатам освоения основной образовательной программы», т. е. нормируют результаты обучения. В стандарте среднего (полного) образования данные нормы представлены как детальное изложение личностных результатов (15 позиций), метапредметных результатов (9 позиций), предметных результатов (в общей сложности 222 позиции). К этому перечню надо добавить «портрет выпускника школы» (11 позиций). Такая же детализация требований к результатам имеет место в стандартах начального и основного образования.

В стандартах не сказано, какая часть учащихся может достичь результатов, соответствующих всем требованиям стандарта. В них вообще не говорится о том, каким образом требования к результатам могут быть использованы при оценке конкретной ситуации — для анализа эффективности всей системы образования. Региональной или муниципальной системы. Результатов образовательной деятельности каждой школы. Очевидно, что данные требования нельзя использовать при итоговой аттестации конкретных учащихся. Иначе большинство выпускников школы потеряли бы право на получение документа о среднем образовании из-за несоответствия результатов хотя бы одному требованию (например, из-за дефицита знаний об основных видах военно-профессиональной деятельности — стандарт среднего общего образования, «Основы безопасности жизнедеятельности», п. 11).

К тому же отсутствуют нормативные документы, определяющие, кто и каким образом оценивает соответствие реальных образовательных результатов требованиям стандарта. Таким образом, указанные в стандартах нормы относительно результатов освоения основных образовательных программ фактически нормами не являются и на деле приобретают характер педагогических лозунгов.

Степень обязательности перечисленных в стандартах требований к условиям реализации образовательной программы также остается неясной: не определено, кто отвечает за их вы-

**Что станет точкой
бифуркации**

полнение, кто анализирует соответствие реальных условий установленным требованиям и каковы возможные следствия невыполнения требований.

Одной из функций стандарта может быть нормирование содержания обучения. Стандарты весьма детально нормируют структуру и содержание образовательной программы (в стандарте среднего общего образования имеется около 60 требований к содержательному разделу основной образовательной программы). При этом сам образовательный процесс жестко не нормируется. Стандарты содержат указания по составлению учебного плана и требования к системе оценивания. Но в них нет ясных критериев оценки качества образовательного процесса. В условиях сложившейся управленческой практики, отличающейся высоким уровнем бюрократизации, школа нередко сосредоточивает свои усилия на подготовке документов, отвечающих требованиям стандартов, а не на изменениях в образовательном процессе.

В стандартах второго поколения в наибольшей мере регламентируется процесс целеполагания, поскольку требования к результатам сформулированы фактически как цели образовательной деятельности. Степень регламентации процесса реализации целей предоставляет достаточную свободу для методического творчества при разработке рабочих программ и выборе образовательных технологий. То же можно сказать о регламентации системы оценки достижения планируемых образовательных результатов.

Казалось бы, при акценте на требованиях к результатам и невысокой степени регламентации процесса их достижения открывается дорога педагогическим инновациям, направленным на повышение качества образовательного процесса. На деле возможности для педагогического творчества используют далеко не все учителя и далеко не всегда. Дело не только в уровне квалификации и в объеме учебной нагрузки. Дело и в том, как регламентируются результаты образовательной деятельности. Если эта регламентация не имеет большой практической значимости из-за неопределенности статуса требований к результатам, она не будет оказывать никакого влияния на образовательный процесс: результаты, которые требуются на практике, могут быть получены и без существенных изменений в нем. Возможность педагогического творчества имеется, но без него вполне можно обойтись.

Если третье поколение образовательных стандартов рассматривать как средство управления переходом от системы обязательного к системе альтернативного образования, можно выдвинуть несколько гипотез относительно того, при каких условиях стандарты смогут выполнить эту роль.

Основная гипотеза заключается в следующем: государственные образовательные стандарты могут стать средством управле-

ния переходом от обязательной к альтернативной системе образования, если объектом нормирования станут управленческие задачи, которые должны решаться на уровне образовательного учреждения.

Эта гипотеза конкретизируется в более частных, относящихся к разделам образовательных стандартов.

Гипотеза 1. Образовательные стандарты могут выступать как средство управления изменениями в образовательной системе, если:

- в них поставлена задача таких изменений;
- определена значимость изменений для каждой группы участников образовательного процесса;
- определена значимость выполнения стандартов для образовательного учреждения.

В первом разделе действующих стандартов описаны желаемые социальные эффекты реализации стандартов, предполагаемые личностные характеристики выпускника, виды управленческой и методической деятельности, которые должны осуществляться на основе стандартов.

Переход к альтернативной системе образования для участников образовательного процесса будет связан с повышением степени самостоятельности в принятии решений в условиях расширения возможности их выбора при одновременном усилении ответственности за собственные решения. Руководители школ должны иметь более широкие возможности для разработки и реализации оригинальных образовательных программ, учителя — программ изучения учебных предметов, семья — индивидуальных образовательных программ. Иначе говоря, стандарты должны обеспечивать возможность нестандартности, способствовать росту многообразия в системе образования.

Для изменения статуса стандартов, повышения их значимости для образовательного учреждения имело бы смысл изменить самую первую позицию действующих стандартов. В ней говорится, что стандарт представляет собой совокупность требований, обязательных для образовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию. Важнее было бы сказать, что право на государственную аккредитацию имеют образовательные учреждения, выполняющие все требования стандартов.

Следствием предлагаемых изменений в стандартах может стать иное отношение к ним, прежде всего со стороны школьных администраторов и учителей: не как к предписаниям, на которые надо как-то реагировать, а как к новым возможностям для решения существующих проблем образовательной практики.

Гипотеза 2. Результативность образовательной деятельности можно повысить, если в образовательных стандартах:

- вместо детального описания обязательных образовательных результатов ограничиться указанием уровня образованности, который должен быть достигнут на ступени начального, основного или полного среднего образования;
- предусмотреть, что каждое образовательное учреждение обязано самостоятельно определить образовательные результаты, конкретизирующие и превышающие требования стандартов, возможность достижения которых оно гарантирует, и указать способы выявления этих результатов.

Необходимым уровнем образованности для начальной ступени школьного образования можно считать элементарную грамотность, признаком которой является освоение универсальных учебных действий. Данный уровень образованности должен гарантировать возможность успешного обучения в основной школе, которая, в свою очередь, должна гарантировать достижение уровня функциональной грамотности, достаточного для продолжения образования и решения задач социализации.

Полное среднее образование должно обеспечивать достижение общекультурной и допрофессиональной компетентности на уровне, достаточном для решения проблем личностного самоопределения.

Естественно, что сформулированные таким образом уровни образованности легко могут быть подвергнуты критике, и на этапе обсуждения концепции третьего поколения образовательных стандартов как раз было бы важно выработать общие представления о главных результатах каждой ступени школьного образования, исходя из возможностей, приобретаемых обучающимися на каждой ступени.

Если в стандартах сформулировать минимальные требования к результатам образования, выполнение которых в полном объеме дает право на получение документа о соответствующем уровне образования, то каждая школа окажется перед необходимостью в своей образовательной программе заявить о том, какое образование (в том числе дополнительное) сверх минимального уровня она в состоянии дать. Обязательства такого рода будут иметь смысл, только если в стандартах будет содержаться требование указать в образовательной программе, кто и каким образом будет выявлять и оценивать реальные образовательные результаты учащихся.

Такой подход к определению образовательных результатов примут не все школы. Но школы, занимающие авангардные позиции или претендующие на них, его поддержат.

Гипотеза 3. Качество образовательного процесса в школах можно повысить, если в стандартах:

- отказаться от детализации требований к структуре и содержанию программ, входящих в состав образовательной программы школы (программа развития универсальных учебных действий, программа воспитания и социализации, программы отдельных учебных предметов и внеурочной деятельности, программа коррекционной работы) и ограничиться определением задач, которые должны решать эти программы;
- будут определены задачи по разработке и реализации индивидуальных образовательных программ, за выполнение которых отвечает школа;
- будет предусмотрена необходимость обоснования особенностей образовательной программы школы спецификой состава учащихся, образовательной среды, существованием школьных традиций (или иными факторами).

В этом случае смыслом управленческой деятельности станет не создание документов, обладающих признаками соответствия установленным требованиям, а проектирование образовательного процесса применительно к реальным социокультурным условиям.

Образовательные стандарты должны обеспечивать не единообразие, а многообразие школ, что позволит fuller использовать их потенциал, их разные возможности. Образовательные программы школ, выполняющие функцию внутришкольных стандартов, должны предусматривать многообразие индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, включая разные варианты индивидуального прогресса в освоении учебных дисциплин. Вполне вероятно, что при такой ориентации школ возникнет необходимость разрабатывать и реализовывать образовательные программы конкретных классов и значительно возрастет роль классных руководителей в организации образовательного процесса. В результате возникнут предпосылки для создания института освобожденных классных руководителей, способных выполнять функции тьюторов.

Гипотеза 4. Значимость образовательных стандартов в создании условий, необходимых для выполнения требований к качеству образовательного процесса, можно повысить, если:

- в стандартах будет указано, для какой группы участников образовательного процесса данные условия создаются;
- стандарты будут определять, кто несет ответственность за создание указанных условий;

- стандарты будут предусматривать, что в образовательной программе школы должны быть названы условия сверх обязательных, создание которых школа гарантирует.

В таком случае в разделе «Требования к условиям реализации основной образовательной программы» вместо классификации условий по их видам будет использована «адресная классификация»: условия для учащихся; условия для педагогического персонала; условия для родителей учащихся; общие условия (относящиеся ко всем участникам образовательного процесса).

Какие-то условия и сейчас являются обязательными для всех без исключения школ (хотя и они далеко не всегда носят такой уж безоговорочный характер): требования к пожарной безопасности, санитарно-гигиеническому режиму, обеспечению учащихся учебными пособиями и т. д. На практике многие условия, имеющие существенное значение для участников образовательного процесса, различаются. Такие различия будут всегда. Задача состоит не только в том, чтобы во всех школах были созданы условия, без которых невозможна нормальная образовательная деятельность, но и в том, чтобы стимулировать деятельность школ и органов управления образованием по модернизации этих условий. В образовательной программе конкретной школы должны быть указаны условия, которые она в состоянии создать сверх обязательного минимума.

* * *

Изменение государственных образовательных стандартов является недостаточным, но необходимым условием для перехода к альтернативной системе образования. Освоение новых стандартов, предусматривающих более высокую степень самостоятельности школ в определении своих образовательных программ, сделает школу более открытой к сотрудничеству с родителями. Возрастет потребность во взаимодействии с наукой, которая была характерна для первой половины 1990-х годов. Как следствие, качественно изменятся образовательная среда школы, ее базовые ценности.

Анализ потенциала системы школьного образования в советский и постсоветский периоды дает основание для вывода не только о том, что отказ от системы обязательного образования неизбежен, но и о том, что переход к альтернативной образовательной системе возможен.

Использовать эту возможность необходимо, чтобы достичь нового качества образования, соответствующего вызовам XXI в. Существенные изменения в качестве образования возможны при смене способов управления качеством, при отказе от ме-

тодов, которые были эффективны на определенном этапе развития системы образования. Данный вывод подтверждается и международной практикой [Барбер, Муршед, 2008].

На этапе становления системы всеобщего школьного образования, когда надо было обеспечить его доступность, основным способом управления качеством была регламентация всех элементов образовательного процесса. Эффективность этого подхода стала снижаться, когда проблема обеспечения доступности образования из социальной стала превращаться в педагогическую.

В условиях всеобщего среднего образования ориентация на единообразие быстро теряла смысл. Управление качеством образования путем диверсификации образовательных учреждений привело к развитию противоречивых тенденций в системе образования, следствием чего стало появление «гибридной» образовательной системы.

В современных условиях на роль системоформирующего фактора выходит индивидуализация образовательного процесса, предполагающая повышение степени свободы и ответственности каждой группы участников этого процесса: тех, кто учится, — за выбор и реализацию индивидуальной образовательной программы; тех, кто учит, — за индивидуализацию путей обеспечения готовности учащихся к такому выбору.

1. Алексеев А. Н., Щербов Н. П. (ред.) Хрестоматия по истории советской школы и педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1972.
2. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
3. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2008. № 3. С. 7–60.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). М.: Педагогика, 1977.
5. Волков А. Е., Кузьминов Л. И., Реморенко И. М., Рудник Б. Л., Фруммин И. Д., Якобсон Л. И. Российское образование–2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2008. № 1. С. 32–64.
6. Вершловский С. Г. (ред.) На пороге зрелости: социальный портрет выпускника Санкт-петербургской школы: учебно-методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2010.
7. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2011. № 1. С. 99–113.
8. Вершловский С. Г., Надточий А. П., Королева Е. Г., Бродянская Л. В. Петербургская школа: портрет выпускника. СПб.: Спецлит, 1999.
9. Госкомстат СССР. Народное хозяйство СССР за 70 лет: Юбилейный стат. ежегодник. М.: Финансы и статистика, 1987.

Литература

10. Джуринский А. Н. Идеиная борьба по вопросам школьного образования в Западной Европе и США // Советская педагогика. 1988. № 12. С. 113–117.
11. Думнов Д. Н., Рутгайзер В. М., Шумаров А. И. Бюджет времени населения. М.: Финансы и статистика, 1984.
12. Иванова Ю. В., Соколов П. В. Перспективы развития образования по модели свободных наук и искусств в России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2015. № 4. С. 72–91.
13. Кудрин А. Л. Свободные искусства и наука в системе российского университетского образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2015. № 4. С. 62–71.
14. Каспржак А. Г., Бысик Н. В. Как директора российских школ принимают решение // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2014. № 4. С. 96–118.
15. Лебедев О. Е. Новый взгляд на образовательные стандарты. Рецензия на кн.: В. К. Загвоздкин. Теория и практика применения стандартов в образовании // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2011. № 4. С. 291–305.
16. Лебедев О. Е. Образование как право и обязанность // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2005. № 4. С. 25–48.
17. Лебедев О. Е. Размышления о целях и результатах // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2013. № 1. С. 7–24.
18. Лебедев О. Е. Результаты школьного образования в 2020 г. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2009. № 1. С. 40–59.
19. Малошонок Н. Г. Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2016. № 1. С. 35–60.
20. Общественная палата Российской Федерации. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2007. № 4. С. 5–102.
21. Поливанова К. Н. (ред.) Мониторинг общеучебных достижений выпускников основной школы. М.: Университетская книга, 2006.
22. Радзиховский Л. Сталинская педагогика // Учительская газета. 1988. 14 июня.
23. Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни — скрытое содержание образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2007. № 4. С. 177–180.
24. Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск, 1999.
25. Фрумин И. Д. Предисловие к русскому изданию книги Филиппа Джексона «Жизнь в классе» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2016. № 2. С. 311–316.
26. ЦСУ СССР. Народное образование, наука и культура в СССР: стат. сборник. М.: Статистика, 1971.
27. Шмелева Е. Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2016. № 1. С. 84–109.
28. Ядов В. А. Проблемы российских трансформаций. СПб.: СПб ГУП, 2006.

The End of Compulsory Education?

Oleg Lebedev

Author

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Department of Public Administration, St. Petersburg School of Social Sciences and Humanities, National Research University Higher School of Economics (Saint Petersburg). Address: 17A Promyslennaya St, Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: o_lebed@mail.ru

This article is inspired by Francis Fukuyama's book called *The End of History and the Last Man*. Yet, compulsory education is not regarded as a perfect model here. The existing school education system is unable to offer anything else to improve educational outcomes. The study attempts to analyze the conditions under which compulsory education developed as well as its features that impede the improvement of education quality. An alternative education system should replace compulsory education to reach a higher level of quality. The transition to third-generation education standards may create a situation where a strategic trend for general education in Russia could be finally outlined. The fundamental provisions of the article are mostly expert judgments based on a research into official documents, publications at hand, and personal experience. In addition, the article picks up the discussion on the balance between the goals and outcomes of general education initiated in earlier articles published in *Voprosy obrazovaniya* [Lebedev 2005; 2009; 2011; 2013].

Abstract

schools, education system, education system potential, compulsory education, alternative education, system-forming factors, education quality, education standards.

Keywords

Alekseev A., Shcherbov N. (eds) (1972) *Khrestomatiya po istorii sovetskoy shkoly i pedagogiki: Uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov* [An Anthology of the History of Soviet Schooling and Teaching: A Study Guide for Prospective Teachers]. Moscow: Prosveshchenie.

References

Asmolv A. (2012) *Optika prosveshcheniya: sotsiokulturnye perspektivy* [The Optics of Enlightenment: Sociocultural Perspectives]. Moscow: Prosveshchenie.

Babansky Y. (1977) *Optimizatsiya protsessa obucheniya (obshchedidakticheskiy aspekt)* [Optimization of the Learning Process (A General Didactic Perspective)]. Moscow: Pedagogika.

Barber M., Mourshed M. (2008) Kak dobitsya stabilno vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh. Uroki analiza luchshikh sistem shkolnogo obrazovaniya mira [Consistently High Performance: Lessons from the Worlds Top Performing School Systems]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 7–60.

Central Statistical Administration of the USSR (1971) *Narodnoe obrazovanie, nauka i kultura v SSSR. Statisticheskiy sbornik* [National Economy, Science and Culture in the Soviet Union. Statistical Book]. Moscow: Statistika.

Dumnov D., Rutgayzer V., Shumarov A. (1984) *Byudzhet vremeni naseleniya* [Time Budget of Population]. Moscow: Finansy i statistika.

Dzhurinsky A. (1988) Ideynaya borba po voprosam shkolnogo obrazovaniya v Zapadnoy Evrope i SShA [The Ideological Battle over School Education in Western Europe and the United States]. *Sovetskaya pedagogika*, no 12, pp. 113–117.

Froumin I. (2016) Predislovie k russkomu izdaniyu knigi F. Dzheksona "Zhizn v klasse" [Foreword to the Russian Edition of Philip W. Jackson's "Life in

- Classrooms”]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 311–317.
- Froumin I. (1999) *Tayny shkoly: zametki o kontekstakh* [School Secrets: Notes on Contexts]. Krasnoyarsk.
- Ivanova J., Sokolov P. (2015) Perspektivy razvitiya obrazovaniya po modeli svobodnykh iskusstv i nauk v Rossii [Prospects for Liberal Arts Education Development in Russian Universities. Overview of Proceedings of the Liberal Education in Russia and the World Conference]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 72–91.
- Kasprzhak A., Bysik N. (2014) Kak direktora rossiyskikh shkol primimayut resheniya [Decision-Making Styles of Russian School Principals]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 96–118.
- Kudrin A. (2015) Svobodnye iskusstva i nauki v sisteme rossiyskogo universitetskogo obrazovaniya [Liberal Arts and Sciences in the Russian University Education System]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 62–71.
- Lebedev O. (2011) Novyy vzglyad na obrazovatelnye standarty. Retsenzija na knigu: V. K. Zagvozdkin. Teoriya i praktika primeneniya standartov v obrazovanii [A New Look at Educational Standards. Review of the V. K. Zagvozdkin. Theory and Practice of Application of Standards in Education]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 291–305.
- Lebedev O. (2005) Obrazovanie kak pravo i obyazannost [Education as a Right and as a Duty]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 25–48.
- Lebedev O. (2013) Razmyshleniya o tselyakh i rezultatakh [Thoughts on Objectives and Outcomes]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 7–24.
- Lebedev O. (2009) Rezultaty shkolnogo obrazovaniya v 2020 g. [Results of school education in 2020]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 40–59.
- Maloshonok N. (2016) Kak vospriyatie akademicheskoy chestnosti sredy universiteta vzaimosvyazano so studencheskoy вовлеченностью: vozmozhnosti kontseptualizatsii i empiricheskogo izucheniya [How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 35–60.
- Polivanova K. (ed.) (2006) *Monitoring obshcheuchebnykh dostizheniy vypusknikov osnovnoy shkoly* [Monitoring of General Academic Achievements of High School Graduates]. Moscow: Universitetskaya kniga.
- Public Chamber of Russia (2007) Obrazovanie i obshchestvo: gotova li Rossiya investirovat v svoyu budushchee? [Society and Education: Is Russia Ready to Invest in its Future?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 5–102.
- Radzhikovskiy L. (1988) Stalinskaya pedagogika [Stalinist Pedagogy]. *Uchitel'skaya gazeta*, 14 June 1988.
- Shmeleva E. (2016) Plagiat i spisyvanie v rossiyskikh vuzakh: rol obrazovatelnoy sredy i individualnykh kharakteristik studenta [Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 84–109.
- State Committee for Statistics (Goskomstat) of the USSR (1987) *Narodnoe khozyaystvo SSSR za 70 let: Yubileyny stat. yezhegodnik* [National Economy of the Soviet Union for 70 Years: Anniversary Yearbook of Statistics]. Moscow: Finansy i statistika.

- Tubelskiy A. (2007) Uklad shkolnoy zhizni—skrytoe sodержanie obrazovaniya [School Life and its Implicit Education Content]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 177–180.
- Vershlovskij S. (ed.) (2010) *Na poroge zrelosti: sotsialny portret vypusknika sankt-peterburgskoy shkoly: uchebno-metodicheskoe posobie* [On the Threshold of Maturity: A Social Portrait of a St. Petersburg High School Graduate: A Study Guide], St. Petersburg: Saint Petersburg Academy of Post-graduate Teacher Education.
- Vershlovskij S., Matjushkina M. (2011) Izmeneniya v sotsialno-pedagogicheskom portrete vypusknika peterburgskoy shkoly [Changes in Social and Pedagogical Portrait of St. Petersburg Highschool Graduates]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 99–113.
- Vershlovskij S., Nadtochiy A., Koroleva E., Brodyanskaya L. (1999) *Peterburgskaya shkola: portret vypusknika* [St. Petersburg School: A Graduate Profile]. St. Petersburg: Spetslit.
- Volkov A., Kuzminov Y., Remorenko I., Rudnik B., Froumin I., Yakobson L. (2008) Rossiyskoe obrazovanie—2020: model obrazovaniya dlya innovatsionnoy ekonomiki. Material dlya obsuzhdeniya [Russian Education in 2020: A Model of Education for Innovative Economy. Material for Discussion]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 32–64.
- Yadov V. (2006) *Problemy rossiyskikh transformatsiy* [The Problems with Transformations in Russia]. St. Petersburg: Saint Petersburg University of Humanities and Social Sciences.