

ШКОЛА КАК АРЕНА конфликта интересов

Дмитрий Григорьевич Левитес,
профессор Мурманского государственного педагогического университета,
доктор педагогических наук

**«Чему ты можешь меня научить, если ты никогда
не был молод в мире, в котором молод я!»**

Разговор с сыном

Нет большей глупости, чем ругать новое поколение. Нет смешнее человека, сетующего на то, что молодёжь не соответствует его представлениям о том, какой она должна быть, если только этот человек не учитель, основное предназначение которого это самое новое поколение воспитывать.

Девяностые годы в развитии государства российского были попыткой перехода от авторитаризма к демократии.

Но для автора статьи они стали крушением и идеологии профессии, и представлений о своём предназначении в ней.

Он ставит «проклятые» вопросы, которые, на его взгляд, не могут не задавать себе сегодня педагоги с головой и с сердцем. Главный из них: в чём предназначение школы и профессии учителя?

В последние годы усилия государства, направленные на улучшение качества жизни людей, понимаемое, преимущественно, как удовлетворение их базовых (физиологических) потребностей, парадоксальным образом приводят к ухудшению «человеческого материала» (считаю, что этот термин, неприемлемый в гуманистической традиции, допустим в контексте обсуждаемой проблемы). Крайне низкий уровень нравственного состояния общества, поражённого коррупцией, правовым и политическим нигилизмом, проявляется, прежде всего, в росте имущественных преступлений, преступлений против личности, общества и государства.

Эти преступления в большинстве своём совершают образованные, а точнее, хорошо обученные люди.

Но гораздо опаснее *скрытые* (не выражающиеся в антисоциальном поведении), эффекты школьного образования в современной России, которые фиксируют педагоги и детские психологи: рост тревожности, бездуховности, нигилизма, социальной апатии, прагматизма, граничащего с цинизмом, эгоцентризма и агрессии в молодёжной и подростковой среде. Этот рост не только не коррелирует с внешними признаками улучшения качества жизни (у опытных учителей часто большую тревогу вызывают жизненные установки и отношение к людям так называемой «золотой» молодёжи — детей и подростков из

состоятельных семей), но в силу нарастающего социального расслоения принимает всё более опасные формы.

Не предвзятый анализ молодёжных субкультур показывает, с одной стороны, стремление уйти от жизненных проблем в индустрию развлечений, с другой — расширение «внутреннего пространства» посредством алкоголя и наркотиков, с третьей — найти себя и смысл собственного существования в иррациональной, «тёмной» стороне действительности.

В сочетании с культивируемыми средствами массовой информации представлениями о том, что этот мир существует только для молодых, а жить правильно — значит, получать максимум удовольствий, перспективы влияния образования на улучшение нравов становятся всё более иллюзорными.

Школа и социум

Этот социальный феномен — прямая зависимость между улучшением качества жизни и падением нравов (особенно в мегаполисах) — частично можно объяснить политическими и экономическими потрясениями девяностых годов прошлого столетия. Но сегодня на фоне относительного роста экономического благополучия и социальной стабильности он требует специального комплексного (философского, социологического, психологического) анализа.

Воспитание — процесс более многофакторный, чем обучение. Поэтому совершенно очевидно, что воспитание (нравственное, патриотическое, гражданское) будет эффективным в том случае, если оно сможет выйти за сравнительно узкие рамки школы, в более широкую область — *социальную среду*. (По мнению мыслителей разных эпох, при враждебной задачам воспитания среде его высокая результативность возможна лишь в учебных заведениях закрытого типа.)

То, что контекст современной российской образовательной политики для воспитания неблагоприятен, очевидно для большинства

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

родителей и педагогов. Прежде всего это относится к разрушительному для психики подрастающего человека воздействию *средств массовой информации*. Это воздействие, формируя новую ментальность подрастающего поколения, внедряет в неокрепшее сознание наших детей *новые ценности* не только чуждые отечественной культуре, но и общечеловеческим ценностям, таким как ценность человеческой жизни. Чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть анонсы передач в телевизионной программе на неделю.

Присваивая себе просветительские и образовательные функции, современное российское телевидение совершенно беспардонно и безграмотно вторгается в области не только популярных общедоступных, но и специальных знаний, формируя *искажённую картину мира*, когда убогие представления о мироздании одного плохо образованного или нечестного человека, тиражированные таким мощным просветителем, как телевизор, становятся заблуждениями миллионов.

Чего стоит сюжет о том, как девятиклассница подала в суд на свою школу, требуя запретить изучение теории эволюции. На несколько месяцев эта девочка и её папа превратились в настоящих телезвёзд, и с важностью, которая не снилась и академикам, вещали всей стране о несогласии с Чарльзом Дарвиным! И ни слова о том, что сегодня в школьной биологии рассматриваются различные, в том числе альтернативные, точки зрения на важнейшие естественно-научные вопросы. Да кому это надо?! Нужен скандал! И тысячи людей, попадая под влияние бредовых антинаучных идей, становятся жертвами различного рода телевизионных мошенников.

Редкие, но действительно, умные и очень нужные для старшеклассников

Д.Г. Левитес. **Школа как арена конфликта интересов**

передачи, в которых обсуждаются важные научные проблемы, идут далеко за полночь, а прайм-тайм центральные каналы отдают пропаганде мракобесия, пошлости и криминала.

Об опасности *криминализации сознания* подрастающего поколения средствами телевидения с гневом пишут и говорят люди, представляющие цвет российской культуры, но телевидение продолжает свою разрушительную работу, и сотни детей, подражая Саше Белову, играют в собственные «бригады». А многие уже «доигрались»...

Общественность уже несколько лет бьёт тревогу, что телевидение манипулирует сознанием людей. Однако с педагогической точки зрения дело обстоит ещё трагичнее: манипулировать можно там, где уже реально существует объект для манипулирования, т.е. сформированное сознание. Но сознание подрастающего человека находится в постоянном развитии и по отношению к нему уже нужно говорить о детерминации, если угодно, программировании системы жизненных приоритетов, об активном внедрении в сознание молодых определённых моделей поведения и отношения к жизни.

Это воздействие СМИ на неокрепшую психику осуществляется на фоне чрезмерно высокого уровня *социального неравенства*: богатства, мало связанного с личными усилиями и способностями, что крайне неблагоприятно для формирования трудовой морали (труд как средство самореализации и служения людям), и широко распространённой бедности, что крайне неблагоприятно для развития личности как в смысле доступа к информации, так и в смысле самоутверждения и устранения столь типичных для подросткового возраста комплексов неполноценности.

Разрушение нравственного здоровья общества выразилось в его криминализации

и наркотизации, эпидемиях болезней, вызванных антисоциальным поведением, замещении социальных и патриотических ценностей антисоциальными и антипатриотическими. Не менее опасно и *разрушение системы жизненных ценностей*, традиционных для России. Социологические исследования второй половины 1990-х годов показали: свыше 50% молодёжи признают, что главным для них в жизни являются деньги. При этом 25% считают возможным и нормальным вступление в брак по расчёту, 20% — получение взятки, около 10% — взять деньги силой или «взять, что плохо лежит»¹...

Государство и школа

Некоторое время в педагогической печати активно обсуждался тезис о том, что государство в середине девяностых «ушло» из школы и, как результат, школа перестала воспитывать детей. Следствием этого стал рост тех негативных явлений, о которых я уже сказал. Но якобы теперь государство возвращается в школу (*см. Концепцию модернизации российского образования до 2010 года*) и в область его (государства) интересов вернулись вопросы воспитания.

Это глубочайшее заблуждение. Государство никогда и никуда из школы не уходило. По мнению доктора философских наук, члена-корреспондента РАО О.Н. Смолина, в период революционных потрясений начала 90-х годов новая политическая элита вполне целенаправленно решала задачу *переидеологизации* массового сознания наиболее простым и эффективным способом — при помощи электронных СМИ, причём как государственных, так и подконтрольных большому бизнесу.

¹ Ручкин Б.А. Молодёжь и становление новой России // Социс. 1998. № 5.

Это касается и ангажированных аналитических передач на центральных каналах телевидения, в которых весь советский период рассматривался как самый чёрный и позорный период нашей истории, и издания солидного тома Маяковского, в котором нет ни «Стихов о советском паспорте» ни поэмы «Хорошо», ни «Окон РОСТА»...

Дошло до того, что в школы поступили учебники по новейшей истории России с антипатриотическим освещением истории Второй мировой и Великой Отечественной войн, а из программ по литературе не только изъяти классиков советской литературы, но и сократили часы на литературу в целом. Смысл такой ревизии содержания литературного образования в школе заключался в том, что идеалы Пушкина и Баратынского, Достоевского и Горького, Толстого и Чехова оказались плохо совместимыми с новой идеологией рыночной экономики.

И выросло поколение людей, у которых отобрали слово «товарищ», но которые так и не стали «господами».

Из интервью Валентина Непомнящего «Новой газете»:

«...Ну а потом стало происходить что-то совершенно запредельное. Начала осуществляться так называемая «реформа образования». Убеждён: то, что свершается нынче под этим «брендом», есть преступление против России... внедрение «болонской системы», сокращающей образование (от неё в Европе то тут, то там уже отказываются); упразднение литературы как базового учебного предмета, вытеснение её за горизонт национального бытия — всё это прямой путь к вырождению... Ведь... что делать со средней и высшей школой, с русской культурой, поручено решать «менеджерам», судящим обо всём лишь с ближайшей «прагматической» точки зрения выгоды (слово «прагматик» нынче комплимент, а когда-то оно было на Руси почти ругательством). Для «прагматического» мышления в принципе не существует стратегии — только ближний интерес. Дальше глядеть ему некогда: нет скорой выгоды.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

...Не могу обвинять людей, которые придумали эту «реформу», в злых намерениях. Они, может, даже думают, будто делают добро и (вспомним Достоевского) «не знают, что безобразничают», — у них, видимо, какие-то другие представления о добре, другая картина мира...

Пусть они не ведают, что творят, пытаюсь «поменять менталитет» народа, — всё равно: даже злейший враг не мог бы придумать ничего страшнее продавливаемой сейчас «реформы» образования.

Если всё это у них получится, то через каких-нибудь два-три десятка лет на месте, где была Россия, возникнет сообщество тупо-«грамотных» потребителей, «прагматичных» невежд и недоумков и одарённых бандитов: нация-урод, рыночно-криминальный вариант общества Великого Инквизитора. Чем выше ценности, которые отвергаются и забываются, тем глубже падение. Угроза эта возникла и растёт. И именно с нас, с наших поколений Бог и история спросят за Россию»².

Если оценивать ситуацию в целом, то следует заметить, что в последние 17 лет в России существуют два направления образовательной политики: элитарное (государственное, официальное) и социальное (общественное, оппозиционное), которое к 2005 году оформилось в общероссийское общественное движение «Образование — для всех». Лидеры последнего в различные годы активно выступали против приватизации образовательных организаций в любой форме; изменения статуса государственных образовательных и муниципальных учреждений на АУ (автономные учреждения)

² Новая газета № 13 от 9 Февраля 2009 г.

Д.Г. Левитес. **Школа как арена конфликта интересов**

и ГАНО (государственные автономные некоммерческие организации); введения частичной платы за обучение в школе под предлогом сокращения на 25% учебной нагрузки для учеников и учителей и т.д.³

Перечисленные (далеко не все!) правительственные (государственные) инициативы и действия, которые вызывают активное неприятие общественности, убедительно, на мой взгляд, иллюстрируют основной тезис статьи — *конфликт интересов заказчиков (личность, государство и общество) в сфере образовательных услуг*. Это противостояние происходит на фоне непрекращающегося поиска национальной идеи, которая могла бы консолидировать общество, и, что более важно в контексте обсуждаемой проблемы, могла бы стать необходимой методологической основой для проектирования образования.

Справедливости ради следует сказать, что события последнего времени свидетельствует о том, что государство прилагает усилия для поисков такой идеи не столько в политической, сколько в культурной области, и эти устремления находят позитивный отклик в обществе. Но поиск такой идеи может растянуться ещё на годы или десятилетия без всякого ущерба для экономики и производственной сферы. Однако образование без неё обходиться не может, потому что именно эта *идея является вектором развития государства и общества, определяет облик будущего выпускника школы, а значит — ценности и смыслы школьного образования*, направляет и организует деятельность образовательных учреждений и отдельных педагогов.

Такой идеей в сфере образования, консолидирующей государство и общество, учеников, родителей и педагогов, могло бы стать представление о школе как об осо-

³ Декларация «Образование — для всех». Народное образование. 2005. № 5.

бом *социальном институте* развития способностей и потребностей личности, воспитания в системе базовых ценностей и формирования ключевых компетентностей у выпускников школы.

Одновременно именно эта идея могла бы стать методологической основой для распределения полномочий органов государственно-общественного управления образованием на региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

Качество образования как феномен согласования личностно-общественно-государственных интересов в сфере образования

Обобщая, можно выделить четыре главные причины, объясняющие социальную неэффективность современной образовательной системы:

1. Революционная и постреволюционная аномия, т.е. *разрушение системы ценностей* не только советской эпохи, но в значительной мере и общечеловеческой.
2. Смена ценностей, целей и смыслов общего среднего образования (как следствие разрушения общей системы ценностей), проявляющаяся в постепенном снижении *воспитывающей миссии школы*. Ключевое для гуманистической педагогики понимание школы как особого самостоятельного социального института, призванного создавать условия для развития личностного потенциала ребёнка, его самоактуализации и самоопределения, всё чаще подменяется пониманием школы как подготовительного отделения вуза, со всеми вытекающими печальными последствиями.
3. Из школы постепенно *уходит педагогика*. Педагогическая деятельность становится менее эффективной, потому что всё больше и больше становится деятельностью преподавательской. Разница

между педагогом и преподавателем может быть выражена формулой «преподаватель — это педагог минус воспитатель». Как результат таких школьных перемен, из неё выходят более или менее хорошо обученные, но невоспитанные и нравственно незрелые люди.

4. И, наконец, четвёртая причина заключается в *искажённом понимании* многими руководителями образования и представителями общественности такого понятия, как *качество образования*. Эта причина, на мой взгляд, — основная, потому что главный лозунг проводимых сегодня школьных реформ: «повышение качества образования».

В середине девяностых годов в лексикон руководителей образования прочно вошло понятие «образовательная услуга». Концепция всеобщего управления качеством (TQM — Total quality management) трактовала качество услуги как степень удовлетворения нужд и интересов клиента — *заказчика*. И качество образовательных услуг стали трактовать так же, как, например, качество услуг отеля или прачечной.

Такая трактовка для большинства учителей-практиков и учёных, занимающихся проблемами общеобразовательной школы, — чужеродна и даже *аксиологически враждебна*. В их профессиональном сознании школа была и остаётся особым относительно самостоятельным социальным институтом с целями и задачами, связанными прежде всего с развитием («способности — потребности») и воспитанием учеников.

Это означает, что в рамках обозначившейся парадигмы «образовательная услуга» в конфликте интересов различных её «заказчиков» приоритет должен оставаться за ребёнком, за учеником. Это положение, давно ставшее хрестоматийно-аксиоматическим, в общеобразовательных учреждениях, которые пытаются реализовывать интересы прежде всего высшей школы, потеряло свою нормативно-регулирующую функцию и остаётся, разве что, благим пожеланием.

Как результат, высшая школа и рынок труда получают более или менее удовлетворя-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

ющий их продукт школьного образования, но истинные цели школы так и остаются декларациями. Более того, они перестают быть собственно целями, т.е. методологическими ориентирами, определяющими смысл, направленность, последовательность задач и содержание образовательной деятельности.

Самое поразительное что подобная дегенерация (упрощение) школьного образования сопровождается заявлениями о необходимости повышения его качества. Но если эволюционная биология действительно рассматривает дегенерацию (морфофизиологический регресс) как один из путей биологического прогресса, то в гуманитарной сфере и особенно в школьном образовании подобное *упрощение неминуемо ведёт к регрессу*, в нашем случае — к снижению качества образования.

Различие в понимании сущности понятия «качество образования» объясняется, с одной стороны, объективной сложностью и многозначностью явления, что позволяет и даже требует разностороннего подхода к его определению, а с другой — различными узкопрагматическими, а порой и конъюнктурными интересами.

На философском уровне понятие «качество» вообще не имеет оценочного суждения, а обозначает лишь характеристику или свойство объекта. Здесь понятие «качество образования» смыкается с более привычным «тип образования» (гуманитарное, естественнонаучное и т.п.). Но на уровне производства товаров и услуг при характеристике качества образовательной услуги естественным образом появляется и оценка, отражающая как степень удовлетворения заказчика предоставленной услугой, так и соотношение поставленной цели и полученного результата.

Д.Г. Левитес. **Школа как арена конфликта интересов**

Школьное образование как услуга имеет *различных заказчиков*, интересы которых не всегда совпадают. Так, для безопасности любого *государства* естественно стремление, чтобы из школы выходили законопослушные, патриотически настроенные люди, будущие защитники этого государства, а с экономической точки зрения желательно ещё, чтобы эта школа была бы не слишком обременительна для государства. Это одно из возможных объяснений многолетних «битв» вокруг Государственного (!) образовательного стандарта.

Для развивающегося демократического общества важнейшей задачей школы становится воспитание нравственно зрелых и социально активных людей, осознающих свои права и обязанности, готовых их выполнять и отстаивать. Из комплекса желаемых ключевых компетентностей выпускника школы для общества в первую очередь крайне необходимы такие, как социальная компетентность (умение работать в группе, в команде, готовность предупреждать и регулировать конфликты, выполнять различные социальные роли и т.п.), а также межкультурная компетентность — понимание и принятие различий между людьми (национальных, культурных, религиозных).

Ребёнок, ученик в силу возраста и статуса свой заказ школе сформулировать не может, но на уровне потребности такой заказ, безусловно, существует: это и гармоничное развитие, и возможность самоопределения и самоактуализации, это и сохранение физического и психического здоровья...

На первый взгляд, в этом перечне нет ничего необычного: и в советский период школа выполняла весь комплекс перечисленных задач. Однако здесь следует отметить два обстоятельства. Во-первых, любая образовательная система обладает *ограниченным образовательным потенциалом*.

И одинаковое эффективное решение воспитательных, развивающих и собственно обучающих задач невозможно ни для одного образовательного учреждения, особенно в условиях финансового ограничения. И второе: у советской школы был один «заказчик» — государство, который аккумулировал и, что гораздо важнее, интегрировал в своём «заказе» школе интересы и производства, и высшей школы, и общества. То есть эти задачи лишь конкретизировали движение к единой цели — формирование личности определённого типа.

Сегодня эти задачи формулируются как *самостоятельные, не всегда совпадающие цели*, и, будучи по определению методологическими основами деятельности, подразумевают наполнение этой деятельности *разным содержанием и различными технологиями*.

Так, например, для подготовки школьников к выполнению тестовых заданий (заказчики — государство, высшая школа) вовсе не обязательно, а фактически и вредно (отвлекает, отнимает время!!!) дополнять учебное содержание актуализацией личного жизненного опыта ученика, историей открытий, биографией учёных и т.д. Вовсе не обязательно для подготовки к тестированию создавать на уроке проблемные и нравственно этические ситуации, решая при этом воспитательные задачи.

Такая же ситуация складывается относительно технологий обучения. Не бывает технологий, хороших или плохих, современных или устаревших. Технология может быть только адекватна или неадекватна, поставленным целям и отобранному содержанию. Вот почему из массовой школы тихо уходят и «мастерские» знаний, и проектное обучения, и обучение как исследование (ещё раз подчеркну, что речь идёт о массовом обучении), которые в девяностые годы так победно входили в школы и с которыми связывалось

столько надежд. Ведь именно они позволяют эффективно развивать интеллектуальные, организационно-практические, исследовательские, коммуникативные способности учеников, формировать ключевые компетентности. Но вот подготовить ученика к тестированию с помощью таких технологий невозможно, а поэтому им на смену идут иные, которые ученики и родители называют просто «натаскивание».

Так, изменение только одного компонента учебно-воспитательного процесса, а именно контрольно-оценочного, приводит к его редукции в целом. Такова неумолимая логика системно-деятельностного подхода.

В заключение сформулирую основные выводы-резюме:

1. В управлении качеством образования сталкиваются интересы различных заказчиков образовательных услуг (ученик, родители, государство, общество, высшая школа, рынок труда и др.), и эти интересы не всегда совпадают, а порой кардинально расходятся.

2. В настоящее время в содержании и организации школьного образования в России преимущественно реализуются идеологические и экономические интересы государства и сугубо корпоративные интересы высшей школы, что оказывается недостаточным, а в определённой степени противоречит выполнению школой своей основной миссии:

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

развитие, воспитание и социализация детей в период школьного обучения.

3. В условиях деструктивного влияния социальной среды, средств массовой информации, а зачастую и семьи на формирование жизненных сценариев и моделей поведения подрастающего поколения резко возрастает ответственность государства за социальные эффекты школьного образования.

5. Решение проблемы видится:

- в согласованном понимании и принятии всеми заказчиками в сфере образования феномена «качество образования» с точки зрения его личностных и социальных эффектов;
- в наделении общественных институтов реальными властными полномочиями в управлении образованием;
- в интеграции действий профильных, «дружественных» комитетов администрации региона (по образованию, культуре, по делам молодёжи, физкультуры и спорта) вокруг решения проблем развития, воспитания и социализации школьников;
- во включении федеральных и региональных СМИ в активную, осознанную и целенаправленную деятельность по формированию базовых ценностей у подрастающего поколения.