

ЧТО ТАКОЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ?

Корнетов Григорий Борисович,

*профессор кафедры психологии и педагогики Академии социального управления,
доктор педагогических наук, профессор, Москва*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЕГО РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ, ДЕЙСТВЕННОСТИ, ПРОДУКТИВНОСТИ И ЦЕННОСТИ.

• *качество образования* • *эффективность образования, как его результативность, действенность, продуктивность и ценность*

Проблеме эффективности образования как важнейшему средству обеспечения его высокого качества уделяется большое внимание. Именно с повышением эффективности образования сегодня многие авторы связывают и необходимость поддержки педагогических инноваций, и возможность преодоления рисков в учебной и воспитательной деятельности¹. Причём в современной теории и практике образования *качество образования* понимается и трактуется по-разному.

В соответствии с гуманистической педагогической традицией, центрированной на человеке, который провозглашается главной ценностью и высшей целью образовательной деятельности, её конечным смыслом, *качество образования* определяется, по словам Н.П. Пищулина и Ю.А. Огородникова, как «соответствие подготовки индивида в образовательных учреждениях всей полноте раскрытия родовой человеческой сущности, возможного в данное историческое время, и его индивидуальных природных особенностей»².

Согласно пункту 29 статьи 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 275 ФЗ (с изменениями от 24 апреля 2020 года), *качество образования* — это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки учащегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятель-

ность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы»³. Сходное, но более лаконичное определение качества образования формулирует А.П. Неустроева. Она пишет: «Качество образования — это интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям»⁴.

Какие бы трактовки ни предлагались, очевидно, что качество прямо и непосредственно зависит от того, насколько образование эффективно. При интерпретации *эффективности образования* различные авторы акцентируют внимание на различных

¹ Астафьева Е.Н. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // Инновационные проекты и процессы в образовании. — 2019. — № 6. — С. 41–45; Астафьева Е.Н. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Инновационные проекты и процессы в образовании. — 2019. — № 5. — С. 15–22; Астафьева Е.Н. Лубский А.А. Трактовка отечественными исследователями рисков в современной инновационной образовательной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2020. — № 2. — С. 6–16; Корнетов Г.Б. Изучение альтернативных школ и альтернативного образования в отечественной педагогической традиции (1980–2010-е гг.) // Известия Российской академии образования. — 2019. — № 1. — С. 65–90; Корнетов Г.Б. Национальный проект «Образование»: инновационный контекст // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019 — № 5. — С. 6–14.

² Пищулин Н.П., Огородников Ю.А. Философия образования / Правительство Москвы. Ком. образования, Моск. гор. пед. ун-т. — М.: Жизнь и мысль: Моск. учеб., 2003. — 511 с. — ISBN 5-8455-0023-0. — С. 6–14.

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 275 ФЗ (с изменениями от 24 апреля 2020 года). URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617>. Дата обращения — 29.05.2020.

⁴ Неустроева А.П. Критерии качества образования в общеобразовательных учреждениях // Проблемы науки. — 2019. — № 1 (37). — С. 93.

аспектах этого феномена. Е.Л. Саксонова и И.В. Трунова указывают, что «в широком смысле эффективность определяется степенью достижения поставленных целей»⁵. Н.А. Аминов, А.Л. Смятских, Н.А. Яновская различают «две формы эффективности образования: внутреннюю, определяющую в какой степени «школа» достигла поставленных перед ней конкретных целей обучения; внешнюю, под которой понимается степень удовлетворения требований современного общества или степень соответствия «продукции» сферы образования структуре спроса на неё со стороны рынка труда»⁶. Г.Е. Зборовский и А.К. Токман выделяют такие индивидуально-личностные критерии эффективности образования, как формирование и удовлетворение образовательных потребностей отдельного индивида; успешная социализация; аксиологический критерий — сформированность ценности образования, её место (ранг) в системе ценностных ориентаций индивида; самообразовательный критерий — наличие навыков самообразования, сознание его необходимости; профессиональное самооп-

ределение — самооценка эффективности полученного самообразования⁷.

Отвечая на вопрос, что такое эффективность, Т.И. Пуденко, во-первых, отмечает, что «эффективность — это не педагогическая категория, поэтому попытки поставить знак равенства между эффективным педагогом и хорошим педагогом, профессионально и успешно решающим педагогические задачи, изначально не корректны, ведь речь идёт не об образовательном процессе, а о целостной деятельности образовательной организации как части системы образования». Во-вторых, она подчеркивает, что «эффективность — понятие относительное», и характеризует «две группы отношений: результат — затраты и результат — цели. Эти параметры и задают систему координат, в которой должна оцениваться эффективность». И, наконец, в-третьих, Т.И. Пуденко констатирует: «Нередко приходится слышать, что эффективность — это та же результативность, что нужно пользоваться термином результативность, сосредоточиться на результатах деятельности школы, на их обсуждении, анализе, стремлении к совершенствованию». И далее она пишет: «Абсурдно отрицать значимость планирования, анализа и оценки непосредственных результатов деятельности школы, детского сада, однако эти более понятные педагогам задачи не отменяют необходимости оценивать эффективность деятельности в современной постановке этой задачи, работать не только с категорией «результат», но и с категориями «цель», «эффект», «ресурсы» и т. д. Излишне доказывать, что примерно одинаковые образовательные достижения выпускников для одной школы могут быть свидетельством высокой эффективности её работы (с учётом ресурсной базы, социально-экономического и культурного контекста деятельности), а для другой — низкой эффективности, сигналом начинающейся стагнации»⁸.

В 2017–2018 гг. в Академии социального управления (г. Москва) в серии публикаций, посвящённых проблемам работы со школами, которые функционируют в неблагоприятных социальных условиях, была разработана концепция эффективности образования⁹. Она может быть использована для осмысления работы любого образовательного учреждения, любой школы.

⁵ Саксонова Е.Л., Трунова И.В. Эффективность образования // Ярославский педагогический вестник. — 1999. — № 3 (21). — С. 102.

⁶ Аминов Н.А., Смятских А.Л., Яновская Н.А. Некоторые вопросы эффективности развития средних профессиональных учебных заведений // Профессиональное образование. — 1998. — № 9. — С. 23.

⁷ Зборовский Г.Е., Токман А.К. Эффективность образования и ее критерии // Актуальные вопросы развития образования, техники и общества: межвуз. сб. аспирантских и студенческих работ. / Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. гос. науч.-образоват. центр Рос. акад. образования, Акад. проф. образования. Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1999. — Вып. 8. — С. 83.

⁸ Пуденко Т.И. О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании // Управление качеством образования: теория и практика. — 2014. — № 1 (13). — С. 46.

⁹ Концепция понимания эффективности образования как интегрированного свойства образования, характеризуемого мерой деятельности и обобщенным качеством результата педагогического взаимодействия в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / М-во образования Московской области / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. — М.: АСОУ: ООО «Тинго», 2018. — 16 с.; Корнетов Г.Б. Модель поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях на основе сотрудничества с местными сообществами // Школьные технологии. — 2017. — № 5. — С. 10–20; Корнетов Г.Б. Организация поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях на основе сотрудничества с местными сообществами // Гуманитарные науки (г. Ялта). — 2018. — № 3 (41). — С. 46–56; Корнетов Г.Б., Салов А.И., Баранникова Н.Б. Школы Московской области, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях: организация поддержки на основе сотрудничества с местным сообществом // Academia: педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 1 (15). — С. 3–14.

Эта концепция заявлена, в частности, в монографии «Теория и практика поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях», изданной в 2017 г., в которой «под *эффективностью образования* понимается интегрированное свойство образования (как единство обучения и воспитания в контексте всех потоков социализации, множества социальных практик), характеризующее мерой деятельности и обобщённым качеством результата педагогического взаимодействия в образовании; *эффективность образования* складывается из его результативности, действенности, производительности и ценности: *результативность* образования выражает наиболее общее представление о полученных результатах образования; *действенность* образования относится к достижению заявленных целей образования (показатель действенности образования — отношение результатов, которые достигнуты (результативность) к целям образования); *производительность* образования характеризует ресурсы, которые затрачены для получения определенных результатов образования (показатель производительности образования — отношение результатов образования к фактическим затратам); *ценность* (значимость) образования характеризует результаты деятельности образования с точки зрения степени их соответствия избранной системе ценностей»¹⁰.

Приведённое определение эффективности образования опирается на концепцию, которая, преодолевая односторонность рационального подхода и следуя принципу разумности, рассматривает эффективность образования как его интегративное свойство, характеризующее мерой деятельности и обобщённым результатом качества педагогического взаимодействия в школах. Эта концепция требует рассматривать и оценивать результаты образовательного взаимодействия не только с точки зрения их соответствия предварительно поставленным педагогическим целям и объёму затраченных на их получение ресурсов, но с обязательным выявлением и учётом всех (в том числе и незапланированных) результатов учебно-воспитательной работы, а также соотносить полученные результаты с теми ценностями, которые заявляются и реализуются учителями, педагогическими коллективами, ор-

ганами управления образования, государством, обществом и которые значимы для деятельности конкретной школы.

В педагогической литературе получила распространение точка зрения, согласно которой «*результативность* — это степень соответствия ожидаемых (нормативных или субъективно заданных) и полученных результатов»¹¹. Такое понимание результативности образования фактически оставляет за рамками анализа и оценки эффективности образования многие значимые для личности ребёнка и подростка последствия, которые возникли в результате осуществления педагогической деятельности, целенаправленной (преднамеренной) по определению, имеющей своей системообразующей задачей перевод образуемого из одного состояния в другое, развитие у него определённых качеств и свойств, привнесение в его психическое и (или) физическое состояние некоторых более или менее значимых, но всегда заранее планируемых изменений. В предлагаемой концепции результативность образования выражает наиболее общее представление о полученных результатах образования. При этом имеется в виду, что чем большее количество полученных результатов образования будет учтено, тем полнее и адекватнее может быть определена его эффективность.

Учитель математики, например, может ставить и успешно решать задачу приобщения учащихся к математическим знаниям, развития у них умения применять эти знания на практике, формировать у них способность успешно понимать, формулировать и решать математические проблемы. И с этой точки зрения его педагогическая деятельность будет весьма эффективной, а то математическое образование, которое получают его ученики, можно рассматривать как эффективное математическое образование.

¹⁰ Теория и практика поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях: монография / под ред. Г.Б. Корнетова, А.И. Салова / М-во образования Московской области; Академия социального управления. М.: АСОУ, 2017. — 215, [1] с. — ISBN 978-5-91543-243-6. — С. 69.

¹¹ Каковы основные показатели результативности? URL: https://studopedia.ru/12_38020_kakovi-osnovnie-pokazateli-rezultativnosti.html. Дата обращения — 11.03.2018.

Но результатом педагогической деятельности такого учителя математики, при некоторых нормативно установленных требованиях к содержанию и методам обучения, при определённой манере его профессионального поведения, при используемых им способах организации образовательного процесса, при наличии специфических личностных особенностей, может стать, например, возникновение у школьников крайне негативного отношения к математике (и как к учебному предмету, и как к области знания), а также формирование у них крайне деструктивных моделей межличностного общения или утрата желания учиться, ходить в школу¹².

Если оценивать работу такого учителя с точки зрения того, насколько он обеспечивает освоение своими учениками рабочей программы по математике как учебной дисциплины (соответствующей требованиям ФГОС), то при успешном прохождении ими различных испытаний по предмету, при получении ими высоких баллов на ЕГЭ по математике она будет признана весьма эффективной. Особенно если у этих школьников не возникает в явной форме сколько-нибудь выраженных дисциплинарных проблем. Если же оценивать работу такого учителя хотя бы с учётом тех нескольких, обозначенных выше возможных негативных результатов (которые, естественно, педагогом не планировались и не могли быть целями его учебно-воспитательной работы при освоении дисциплины), то однозначно признать такое образование эффективным будет весьма проблематично. Степень проявленности негативных последствий может быть весьма различной, т.е. все обозначенные деструктивные результаты, конечно же, могут быть весьма рельефными или, наоборот, латентными,

скрытыми, но многих из них учителю стоило бы попытаться избежать, планируя и осуществляя свою образовательную деятельность в фокусе всего спектра наличных или потенциально возможных нежелательных последствий.

Если работа школы оценивается преимущественно по результатам ЕГЭ, если школу ставят в такое положение, что ей жизненно важно занять место в рейтинге, определяемом прежде всего теми же результатами ЕГЭ, то оказывается, что значимым для признания эффективности даваемого образования и будут эти результаты, отражающие уровень обученности школьников по той или иной учебной дисциплине в соответствии с требованиями ФГОС и иными нормативными установлениями.

Педагогическая деятельность, обеспечивающая реализацию процесса образования, по определению всегда целенаправленна. Педагогические цели (цели обучения и воспитания детей и подростков) всегда определяются перед тем, как запускается образовательный процесс. При этом, естественно, цели могут иметь различную направленность и степень конкретизации.

Но учитель не может предусмотреть все ситуации, которые, в силу самых различных причин и факторов, часто оказываются абсолютно непредсказуемыми, могут возникнуть во время реализации его педагогического замысла, например во время заранее спланированного в соответствии с программой учебной дисциплины урока. Было бы весьма странно и крайне деструктивно требовать, чтобы учитель во что бы то ни стало при любом раскладе, вопреки возникшим обстоятельствам, которые он в принципе не мог предвидеть, стремился только и исключительно к реализации поставленной им заранее педагогической цели, которая совершенно не учитывает реальную ситуацию урока и реальное состояние присутствующих на нем детей.

Наоборот, искусство учителя как раз и должно заключаться в том, чтобы он был способен максимально учитывать реальность происходящего и корректировать заранее намеченные, но в сложившейся ситуации ставшие непродуктивными или даже деструктивными, а иногда и прямо нереальными

¹² Бим-Бад Б.М. Образование как преступление. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=94. Дата обращения — 03.06.2020.

Гатто Дж. Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя. Скрытая суть обязательного школьного образования / пер. с англ. — М.: Генезис, 2006. — 128 с. — ISBN 5-98563-097-8.

Зицер Д. Свобода от воспитания. — СПб.: ПИТЕР, 2019. — 320 с. (Сер. «Родителям о детях»). — ISBN 978-5-4461-0559-5.

Корнетов Г.Б. «Воспитание как подавление живого начала» (антипедагогика А. Миллер) // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 1 (45). — С. 14–28.

Миллер А. Воспитание, насилие и покаяние / пер. с нем. К. Кузьминой. — М.: Класс, 2010. — 296 с. (Сер. «Библиотека психологии и психотерапии»). — ISBN 978-5-86375-170-2.

педагогические цели. Его задача — добиться образовательного результата, который наиболее эффективен «здесь и сейчас», а не следовать формальным требованиям во вред развитию учащихся. Критерии оценки педагогической деятельности учителя должны не только позволять ему делать это, но и всячески стимулировать его к проявлению разумной и необходимой педагогической гибкости. При этом, естественно, сам учитель должен постоянно иметь в виду ту нормативную рамку, которая задаёт определённые ограничения и направленность его педагогической деятельности, определяя в обязательном порядке её вектор и содержание, т. е. то, что, например, требуют ФГОС, образовательная программа школы, утвержденная надлежащим образом рабочая программа преподаваемой им учебной дисциплины.

Однако несомненно, что рассмотрение результативности образования как важнейшего критерия его эффективности, делающего возможным в полном объёме учесть все те последствия педагогических усилий, которые оказали позитивное или, наоборот, негативное влияние на развитие школьников, вызвав у них конструктивные или деструктивные изменения, не должно препятствовать включению в число критериев эффективности образования его действенность.

Действенность образования относится к достижению заявленных целей (показатель действенности образования — отношение результатов, которые достигнуты (результативность) к целям образования). Действенность образования, не препятствуя учёту, осмыслению и оценке всей совокупности выявленных результатов педагогической деятельности учителя в образовательном процессе, позволяет особо выделить среди них те результаты, которые соотносятся с поставленными заранее педагогическими целями и указывают на то, в какой степени они достигнуты. При этом важно помнить, что цель и результат, как правило, никогда полностью не совпадают, особенно в гуманитарной сфере, где действует множество людей, и каждый человек, будь то взрослый или ребёнок, обладает своим уникальным жизненным опытом и неповторимым внутренним миром, своей системой ценностей и мотивов, способностей и воз-

можностей, своим интеллектуальным потенциалом и темпераментом, своим психическим и физическим складом, своим настроением, состоянием здоровья.

Учёт действенности образования при оценке его эффективности позволяет, во-первых, предъявлять повышенные требования к учителю в деле постановки им педагогических целей, предполагая, что он должен изначально ставить цели предельно реалистические и реализуемые, а также обладать необходимой профессиональной подготовкой, позволяющей осуществлять выбор из множества возможных педагогических подходов, образовательных технологий, методик обучения и воспитания, наиболее действенные в конкретной ситуации с конкретными детьми, и использовать их максимально продуктивно. Кроме того, важно иметь в виду, что критерий действенности способствует тому, что учитель в своей педагогической работе будет стремиться к реализации в процессе образования установленных нормативных требований, так как предварительное определение целей обучения и воспитания, как правило, всегда ориентировано на решение тех педагогических задач, которые заложены в ФГОС, образовательной программе школы, рабочей программе учебной дисциплины.

Для того чтобы проиллюстрировать необходимость и значение педагогического целеполагания в процессе обучения, а соответственно, и принципа действенности при определении эффективности школьного обучения, обратимся к идеям М.В. Кларина. Обучение им «понимается как специально организованный процесс, который создаёт условие для усвоения учащимся содержания образования (культурного опыта)». При этом М.В. Кларин особо подчёркивает, что «строить обучение можно лишь имея конкретные целевые ориентиры»¹³.

М.В. Кларин обращает внимание на то, что «чем точнее мы фиксируем и описываем планируемые цели-результаты обучения, тем сильнее снижаем вероятность включить трудновоспроизводимые и (или) эмоционально-личностные аспекты целей. И наоборот, чем выше уровень планируемых поисковых

¹³ Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография. — М.: Луч, 2016. — 637 с. — ISBN 978-5-88915-093-0. — С. 16, 52.

и (или) эмоционально-личностных целей-результатов, тем ниже вероятность того, что мы сможем точно зафиксировать и однозначно описать их». При этом «какой бы ни была предметно-содержательная область, основная направленность образовательных целей определяется полноценной передачей культурного опыта. <...> В современной образовательной практике цели образования охватывают и расширенное воспроизводство культурного опыта. В составе культурного опыта важнейшее место занимает опыт отношения человека к себе и миру и опыт творческой деятельности. Переход от образовательных целей к учебным целям-эталонам, их уточнение и жесткая фиксация могут привести к утрате самой сути, то есть сущностному обеднению образовательных целей»¹⁴.

Согласно точке зрения М.В. Кларина, «многие педагоги критикуют стандартизацию ожидаемых результатов обучения, формирование стереотипных навыков, ограниченность технологических рекомендаций, их ориентацию скорее на «натаскивание», чем на обучение и неприменимость к задачам разработки поисковых методов обучения. <...> Потери поискового компонента учебно-воспитательного процесса — проявление общедидактической (и общепедагогической) неполноты жёсткого построения обучения». В.М. Кларин, в частности, рассматривает такую модель обучения, которая направлена на обеспечение максимальной реализации поставленных целей в достигнутых результатах педагогической деятельности. «Важнейшим моментом модели, — пишет он, — является точное определение и установка эталона (критерия) полного усвоения. Его основа — это учебные цели курса, уточнённые на основе двумерной конкретизации. Способ выражения может быть двояким: через чётко сформулированное описание действий ученика; через указание требуемого количества правильных ответов»¹⁵.

к таким учебным целям, которые поддаются процедуре уточнённого аналитического разложения. <...> Детальному разложению легко поддаются цели, связанные с воспроизводящим усвоением. <...> Данное направление дидактических поисков ориентировано на традиционные задачи репродуктивного обучения, уточняет традиционно принятые способы «размытой», «нечёткой» постановки учебных целей, развивается по линии критериально-ориентированного обучения. В рамках этого подхода обучение строится как воспроизводимый конвейерный процесс с нечётко фиксированными, детально описанными ожиданиями результатов»¹⁶.

Модели полного усвоения, по справедливому мнению М.В. Кларина, противостоит модель поискового обучения. Он отмечает, что «обучению, которое строится на основе метафоры поиска, присуще внутреннее противоречие, которое срабатывает, когда метафора начинает воплощаться в реальность. Институционализированное обучение выстраивается как процесс усвоения заданных образцов культурного опыта, и чаще всего педагоги предпочитают устанавливать содержательные и организационные рамки, поскольку именно так можно сделать учебный процесс управляемым. В то же время исследовательский поиск и игра выступают как самоценные процессы. <...> Надситуационная активность проявляется в том, что субъект выходит за рамки ситуации, преодолевает заданные ею ограничения, в том, что субъект делает «другое» или «большее» по сравнению с тем, что требуется («сверхнормативность»). Ход и результаты поисковых процессов слабо предсказуемы, эти процессы мало поддаются управлению, которое бы не уничтожило их сущностной самоценности, когда игра перестаёт быть игрой, исследование — исследованием. Принципиальный для дидактики выход для разрешения этого противоречия — в создании неотчуждаемых рамок, которые задавали бы способ включения исследования игры в процесс обучения. В случае игры рамки включения задаются через постановку игровой задачи и правил игры. В случае исследования — через постановку исследовательской задачи и граничных условий исследования»¹⁷.

Очевидно, что и результативность образования в целом, и действенность образования

Говоря об эффективности модели полного усвоения, М.В. Кларин обращает внимание на то, что «эффективность оценивается по отношению

¹⁴ Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография. — М.: Луч, 2016. — 637 с. — ISBN 978-5-88915-093-0. — С. 98–99.

¹⁵ Там же. — С. 109–110, 156.

¹⁶ Там же. — С. 167, 175.

¹⁷ Там же — С. 179–180.

в частности должны соотноситься с производительностью образования. Как отмечалось выше, *производительность образования* характеризует ресурсы, которые затрачены для получения определённых результатов образования (показатель производительности образования — отношение результатов образования к фактическим затратам). Речь, конечно же, прежде всего идёт о финансово-экономических, материально-технических, кадровых, временных ресурсах, об объёмах привлекаемых научно-методических, информационных ресурсов, о затрачиваемых административных ресурсах, а также о затратах на нормативно-правовое обеспечение высоких и конструктивных результатов образования. Важно иметь в виду, что школа может выявлять и черпать ресурсы из того социально-культурного пространства, в котором она функционирует, опираясь при этом на потенциал местных сообществ, используя различные потоки социализации подрастающих поколений.

В обобщённом виде производительность образования может быть рассмотрена сквозь призму того, сколько финансовых средств, а также времени и усилий субъектов образовательного процесса затрачено на то, чтобы образование было результативным и действенным. То есть речь идёт о том, сколько средств вложено в подготовку и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров, оснащение образовательной среды школы, насыщение её пространства учебно-методическими материалами, информационными средствами, создание действующих нормативных документов.

В идеале, с одной стороны, затраты должны быть посильными, а с другой стороны, они должны обеспечивать возможность осуществления эффективного, высоко результативного, подлинно действенного образования на том уровне, который возможен «здесь и сейчас» для каждой конкретной школы, который максимально соответствует как потребностям и возможностям субъектов образовательного процесса, так и нормативным требованиям, интересам общества и государства, тенденциям социально-экономического, политического, духовного развития страны и мира.

Рассмотрев результативность, действенность и производительность образования и учтя их в полном объёме при определении его эффективности, важно обратиться к проблеме *ценности (значимости) образования*. Следует особо подчеркнуть, что речь идёт не о ценности образования как особого социокультурного феномена для общества, государства, человека, семьи, отдельных групп людей (например, как способа формирования преданных государству патриотов или высоко квалифицированной рабочей силы для экономики). И не о тех ценностях, на основе которых может строиться образование в принципе (религиозных, научных, гуманистических, либеральных, демократических, традиционных, консервативных). При рассмотрении феномена эффективности образования *ценность (значимость) образования* характеризует результаты деятельности образования с точки зрения степени их соответствия избранной системе ценностей. Именно такая система ценностей, ясно осознанная, обоснованная и чётко сформулированная, должна являться альфой и омегой педагогического целеполагания, с разной степенью конкретности воплощаться в более или менее общих целях образования, в целях обучения и воспитания. При этом следует чётко различать те ценности образования, которые декларативно провозглашаются на самых различных уровнях самыми разными субъектами (от государственной политики до педагогической деятельности конкретного учителя и воспитателя), и те ценности, которые стремятся реализовать образование «на самом деле» в зависимости от установок тех социальных сил, групп, институтов, которые это образование формируют, направляют, контролируют, финансируют, осуществляют.

Образование только тогда может быть признано по-настоящему эффективным, когда оно не только имеет своим итогом широкий набор значимых для развития каждого школьника результатов, не только обеспечивает полноценную реализацию заявляемых педагогических принципов, не только отличается доступным, адекватным и хорошо обеспеченным уровнем производительности. Оно может быть признано по-настоящему эффективным только тогда, когда способствует действительной реализации тех ценностей, которые декларируются

и на которых строится образование в государстве, в конкретной школе, когда оно оказывается значимым именно с этой заявленной точки зрения.

Смысл критерия значимости образования для определения его эффективности рассмотрим на конкретном примере. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» есть статья 3 «Основные принципы государственной политики в процессе регулирования отношений в сфере образования». В этой статье в числе принципов, на которых основываются государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования, указан следующий: «Гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитания взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования»¹⁸ (курсив мой. — Г.К.). Центральным пунктом этой статьи закона является положение о гуманистическом характере образования.

Таким образом, гуманизм провозглашается той ценностью, ориентироваться на которую и реализовывать которую должно сегодня российское образование в целом и каждая российская школа в частности. Следовательно, при оценке эффективности образования в учебно-воспитательной организации следует в полной мере учитывать, соответствует оно гуманистическим идеалам и ценностям или нет, и если

соответствует, то в какой степени. То есть важно соотносить политические и идеологические декларации, раскрывающие ценностную направленность образовательной деятельности, с существующей в школах повседневной, обыденной педагогической реальностью.

Ответ на этот вопрос дать не так просто, как может показаться на первый взгляд, прежде всего потому, что существуют как различные истолкования понятия «гуманизм» вообще, так и его различные педагогические интерпретации в частности. Хотя следует признать, что все они в конечном счёте центрируются на человеке.

Так как в цитированной выше статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» гуманистический характер образования сопрягается со свободным развитием личности, обратимся к трактовке гуманизма, которую чётко сформулировал один из наиболее ярких отечественных представителей педагогики свободы, создатель концепции педагогической поддержки, активный участник общественно-педагогического движения второй половины 1980-х — первой половины 1990-х годов член-корреспондент РАО О.С. Газман (1936–1996)¹⁹.

В своей программной статье «От авторитарного образования к педагогике свободы» (1995) О.С. Газман писал: «Гуманистический аспект взаимоотношений субъектов образования (внешние условия) берется из формулы категорического императива И. Канта, провозглашающего каждого человека целью в себе и не допускающего превращения его в средство для других. В сфере обучения и воспитания это означает, что ребёнок не может выступать средством для реализации педагогических программ до тех пор, пока они не стали его целью (мотивом, потребностью, интересом). Недопустимость превращения ребёнка в средство обучения и воспитания по-новому ставит вопрос об объекте образования. Объектом обучения, воспитания в гуманистической педагогике не может выступать ни отдельная личность, ни класс (группа, коллектив). Им (объектом педагогической работы) может выступать *лишь образовательный материал*: предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, общение, отношения, психологическая атмосфера. Этот материал... интерпретируется субъектами образования — учеником и учителем — в процессе выбора, исследования и преобразования. Здесь происходит саморазвитие и учителя, и ученика, и взаимодействующей группы в целом»²⁰.

¹⁸ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 275 ФЗ (с изменениями на 24 апреля 2020 года). URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617>. Дата обращения — 29.05.2020.

¹⁹ Корнетов Г.Б. 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Газмана // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 2. — С. 67–79.

²⁰ Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М.: МИРОС, 2002. — 294, [1] с. — ISBN 5-7084-0230-X. — С. 11.

Далее О.С. Газман обращает внимание на то, что «гуманистический подход к воспитанию ставит в центр педагогики личность ребёнка и культуросообразные способы деятельности и общения воспитателя, возвышающие его самого. Педагогический гуманизм предполагает конкретные методы работ, связанные с целями, средствами и условиями природо- и культуросообразного саморазвития личности». И, наконец, он чётко формулирует «гуманистические максимы (или принципы) воспитания», важнейшие из которых гласят, что «ребёнок не может быть средством в достижении педагогических целей; саморазвитие педагога — в творческой самореализации ребёнка; всегда принимай ребёнка таким, какой он есть, в его постоянном изменении»²¹.

Понимание гуманизма вообще и гуманистической педагогики в частности не является общепризнанным. Например, академик РАО Б.Т. Лихачёв (1929–1998) утверждал, что гуманистической является любая педагогика, так как любая педагогика в той или иной форме имеет своей целью и практически решает задачи развития человека. А забота о развитии человека и есть, по его мнению, важнейший признак гуманности как таковой²².

Интерпретация гуманизма и гуманистической педагогики О.С. Газманом представляется более убедительной и привлекательной. Если с точки зрения предложенного им понимания гуманизма попытаться оценить эффективность образования, даваемого подрастающим поколениям российскими общеобразовательными школами, которым закон предписывает, чтобы осуществляемое ими образование носило гуманистический характер, то следует определить, является ли школьник, его развитие главной целью педагогической деятельности школы.

На практике работа школы оценивается прежде всего по уровню освоения учащимися учебных программ, по тем результатам, которые они показывают при сдаче ЕГЭ, по тем местам, которые они занимают на различных олимпиадах, конкурсах и соревнованиях. Перед каждой школой ставится задача занимать как можно более высокие места в различных официальных рейтингах, ежегодно улучшать в них свои позиции. От этого напрямую зависят и ста-

тус школы, и отношение к ней, и оплата труда её сотрудников, и возможность получения дополнительных ресурсов. При этом значимыми оказываются даже не результаты образования детей и подростков, а те абсолютно обезличенные показатели, которые школы демонстрируют. Естественно, что при таком подходе школьник оказывается не целью образования, а средством освоения учебных программ, успешной сдачи ЕГЭ, побед на олимпиадах, достижений высокого места в рейтинге школ.

Насколько это соответствует гуманистическим ценностям, целям гуманистической педагогики, если их рассматривать в контексте позиции О.С. Газмана? Образование, даваемое в школах, может быть весьма и весьма результативным, действенным и производительным — высокие оценки, прекрасные баллы по ЕГЭ, оптимальные ресурсные затраты, но...

Таким образом, очевидно, что учёт параметра ценности (значимости) образования в совокупности с параметрами его результативности, действенности и производительности может существенно влиять на оценку его эффективности, зримо повышать или снижать её.

Существует множество факторов, которые способствуют повышению эффективности образования в школах. К их числу относятся: грамотно выстроенная система управления школой и высокая профессиональная квалификация педагогических и управленческих кадров; привлечение дополнительных финансово-экономических и материально-технических, научно-методических и информационных ресурсов; обеспечение единства стихийной (спонтанной) социализации образования, воспитания и обучения, урочной и внеурочной работы, школьной и внешкольной деятельности в образовательном учреждении; вариативное использование инновационных педагогических подходов, образовательных технологий, методик обучения и воспитания; особым образом организованный уклад школьной жизни; взаимодействие школы с местным сообществом. □

²¹ Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М.: МИРОС, 2002. — 294, [1] с. — ISBN 5-7084-0230-X. — С. 13.

²² Лихачёв Б.Т. Методология педагогики. — Самара: [б/и], 1998. — 199 с. — ISBN 5-8428-006.

Литература

1. *Аминов Н.А., Смятских А.Л., Янковская Н.А.* Некоторые вопросы эффективности развития средних профессиональных учебных заведений // *Профессиональное образование*. — 1998. — № 9. — С. 23–31.
 2. *Астафьева Е.Н.* Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // *Инновационные проекты и процессы в образовании*. — 2019. — № 6. — С. 41–45.
 3. *Астафьева Е.Н.* Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // *Инновационные проекты и процессы в образовании*. — 2019. — № 5. — С. 15–22.
 4. *Астафьева Е.Н., Лубский А.А.* Трактовка отечественными исследователями рисков в современной инновационной образовательной деятельности // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2020. — № 2. — С. 6–16.
 5. *Бим-Бад Б.М.* Образование как преступление. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=94. Дата обращения — 03.06.2020.
 6. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. — 294, [1] с. — ISBN 5–7084–0230-X.
 7. *Гатто Дж.* Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя. Скрытая суть обязательного школьного образования / пер. с англ. — М.: Генезис, 2006. — 128 с. — ISBN 5–98563–097–8.
 8. *Зборовский Г.Е., Токман А.К.* Эффективность образования и ее критерии // *Актуальные вопросы развития образования, техники и общества: межвуз. сб. аспирантских и студенческих работ.* / Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. гос. науч.-образоват. центр Рос. акад. образования, Акад. проф. образования. — Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1999. Вып. 8. — С. 80–84.
 9. *Зицер Д.* Свобода от воспитания. СПб.: ПИТЕР, 2019. — 320 с. (Сер. «Родителям о детях»). — ISBN 978–5–4461–0559–5.
 10. Каковы основные показатели результативности? URL: https://studopedia.ru/12_38020_kakovi-osnovnie-pokazateli-rezultativnosti.html. Дата обращения — 11.03.2018.
 11. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография. — М.: Луч, 2016. — 637, [2] с. — ISBN 978–5–88915–093–0.
 12. Концепция понимания эффективности образования как интегрированного свойства образования, характеризуемого мерой деятельности и обобщенным качеством результата педагогического взаимодействия в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / М-во образования Московской области / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. — М.: АСОУ: ООО «Тинго», 2018. — 16 с.
 13. *Корнетов Г.Б.* 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Газмана // *Историко-педагогический журнал*. — 2016. — № 2. — С. 67–79.
- Корнетов Г.Б.* «Воспитание как подавление живого начала» (антипедагогика А. Миллер) // *Психолого-педагогический поиск*. — 2018. — № 1 (45). — С. 14–28.
14. *Корнетов Г.Б.* Изучение альтернативных школ и альтернативного образования в отечественной педагогической традиции (1980–2010-е гг.) // *Известия Российской академии образования*. — 2019. — № 1. — С. 65–90.
 15. *Корнетов Г.Б.* Модель поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях на основе сотрудничества с местными сообществами // *Школьные технологии*. — 2017. — № 5. — С. 10–20.
 16. *Корнетов Г.Б.* Национальный проект «Образование»: инновационный контекст // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2019. — № 5. — С. 6–14.
 17. *Корнетов Г.Б.* Организация поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях на основе сотрудничества с местными сообществами // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2018. № 3 (41). — С. 46–56.
 18. *Корнетов Г.Б., Салов А.И., Баранникова Н.Б.* Школы Московской области, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях: организация поддержки на основе сотрудничества с местным сообществом // *Academia: педагогический журнал Подмосквья*. — 2018. — № 1 (15). — С. 3–14.

19. Лихачев Б.Т. Методология педагогики. Самара: [б/и], 1998. — 199 с. — ISBN 5–8428–006.
20. Миллер А. Воспитание, насилие и покаяние / пер. с нем. К. Кузьминой. — М.: Класс, 2010. — 296 с. (Сер. «Библиотека психологии и психотерапии»). — ISBN 978–5–86375–170–2.
21. Неустроева А.П. Критерии качества образования в общеобразовательных учреждениях // Проблемы науки. — 2019. — № 1 (37). — С. 93–94.
22. Пищулин Н.П., Огородников Ю.А. Философия образования / Правительство Москвы. Ком. образования, Моск. гор. пед. ун-т. М.: Жизнь и мысль: Моск. учеб., 2003. — 511 с. — ISBN 5–8455–0023–0.
23. Пуденко Т.И. О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании // Управление качеством образования: теория и практика. — 2014. — № 1 (13). — С. 43–52.
24. Саксонова Е.Л., Трунова И.В. Эффективность образования // Ярославский педагогический вестник. — 1999. — № 3 (21). — С. 99–106.
25. Теория и практика поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях: монография / под ред. Г.Б. Корнетова, А.И. Салова / М-во образования Московской области; Академия социального управления. М.: АСОУ, 2017. — 215, [1] с. — ISBN 978–5–91543243–6.
26. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 275 ФЗ (с изменениями на 24 апреля 2020 года). URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617>. Дата обращения — 29.05.2020.
- otechestvennoy nauke XXI veka // Innovatsionnyye proyekty i protsessy v obrazovanii. — 2019. — № 5. — С. 15–22.
4. Astaf'yeva Ye.N. Lubskiy A.A. Traktovka otechestvennymi issledovatelyami riskov v sovremennoy innovatsionnoy obrazovatel'noy deyatel'nosti // Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii. — 2020. — № 2. — С. 6–16.
5. Bim-Bad B.M. Obrazovaniye kak prestupleniye. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=94. Data obrashcheniya — 03.06.2020.
6. Gazman O.S. Neklassicheskoye vospitaniye. Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002. — 294, [1] с.— ISBN 5–7084–0230-KH.
7. Gatto Dzh. Fabrika marionetok. Ispoved' shkol'nogo uchitelya. Skrytaya sut' obyazatel'nogo shkol'nogo obrazovaniya / per. s angl. — M.: Genezis, 2006. — 128 s.— ISBN 5–98563–097–8.
8. Zborovskiy G.Ye., Tokman A.K. Effektivnost' obrazovaniya i yeye kriterii // Aktual'nyye voprosy razvitiya obrazovaniya, tekhniki i obshchestva: mezhvuz. sb. aspirantskikh i studencheskikh rabot. / Ural. gos. prof.-ped. un-t, Ural. gos. nauch.-obrazovatel'. tsentr Ros. akad. obra-zovaniya, Akad. prof. obrazovaniya. — Yekaterinburg: Ural'skiy gosudarstvennyy professional'no-pedagogicheskiy universitet, 1999. Vyp. 8. — С. 80–84.
9. Zitser D. Svoboda ot vospitaniya. SPb.: PITER, 2019. — 320 s. (Ser. «Roditelyam o detyakh»). — ISBN 978–5–4461–0559–5.
10. Kakovy osnovnyye pokazateli rezul'tativnosti? URL: https://studopedia.ru/12_38020_kakovi-osnovnie-pokazateli-rezultatitivnosti.html. Data obrashcheniya — 11.03.2018.
11. Klarin M.V. Innovatsionnyye modeli obucheniya. Issledovaniye mirovogo opyta: monografiya. — M.: Luch, 2016. — 637, [2] s. — ISBN 978–5–88915–093–0.
12. Kontseptsiya ponimaniya effektivnosti obrazovaniya kak integrirovannogo svoystva obrazovaniya, kharakterizuyemogo meroy deyatel'nosti i obobshchennogo kachestvom rezul'tata pedagogicheskogo vzaimodeystviya v shkolakh, funktsioniruyushchikh v neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviyakh / M-vo obrazovaniya Moskovskoy oblasti / avt.-sost. G.B. Kor-netov. — M.: ASOU: ООО «Tingo», 2018. — 16 s.

Literatura

1. Aminov N.A., Smyatskikh A.L. Yankovskaya N.A. Nekotoryye voprosy effektivnosti razvitiya srednikh professional'nykh uchebnykh zavedeniy // Professional'noye obrazovaniye. — 1998. — № 9. — С. 23–31.
2. Astaf'yeva Ye.N. Innovatsii i traditsii v pedagogicheskom proshlom i nastoyashchem // Innovatsionnyye proyekty i protsessy v obrazovanii. — 2019. — № 6. — С. 41–45.
3. Astaf'yeva Ye.N. Ponimaniye sootnosheniya traditsiy i innovatsiy v obrazovanii v

13. *Kornetov G.B.* 80 let so dnya rozhdeniya Olega Semenovicha Gazmana // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. — 2016. — № 2. — S. 67–79.
14. *Kornetov G.B.* «Vospitaniye kak podavleniye zhivogo nachala» (antipedagogika A. Miller) // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk. — 2018. — № 1 (45). — S. 14–28.
15. *Kornetov G.B.* Izucheniye al'ternativnykh shkol i al'ternativnogo obrazovaniya v otechestvennoy pedagogicheskoy traditsii (1980–2010-ye gg.) // Izvestiya Rossiyskoy aka-demii obrazovaniya. — 2019. — № 1. — S. 65–90.
16. *Kornetov G.B.* Model' podderzhki shkol, funktsioniruyushchikh v neblagopriyatnykh so-tsial'nykh usloviyakh na osnove sotrudnichestva s mestnymi soobshchestvami // Shkol'nyye tekhnologii. — 2017. — № 5. — S. 10–20.
17. *Kornetov G.B.* Natsional'nyy proyekt «Obrazovaniye»: innovatsionnyy kontekst // Innovatsionnyye projekty i programmy v obrazovanii. — 2019. — № 5. — S. 6–14.
18. *Kornetov G.B.* Organizatsiya podderzhki shkol, funktsioniruyushchikh v neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviyakh na osnove sotrudnichestva s mestnymi soobshchestvami // Gumanitarnyye nauki (g. Yalta). 2018. № 3 (41). — S. 46–56.
19. *Kornetov G.B., Salov A.I., Barannikova N.B.* Shkoly Moskovskoy oblasti, funktsioniruyushchiye v neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviyakh: organizatsiya podderzhki na osnove sotrudnichestva s mestnym soobshchestvom // Academia: pedagogicheskiy zhurnal Podmosko-v'ya. — 2018. — № 1 (15). — S. 3–14.
20. *Likhachev B.T.* Metodologiya pedagogiki. Samara: [b/i], 1998. — 199 s. — ISBN 5–8428–006.
21. *Miller A.* Vospitaniye, nasiliye i pokayaniye / per. s nem. K. Kuz'minoy. M.: Klass, 2010. — 296 s. (Ser. «Biblioteka psikhologii i psikhoterapii»). — ISBN 978–5–86375–170–2.
22. *Neustroyeva A.P.* Kriterii kachestva obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh // Problemy nauki. — 2019. — № 1 (37). — S. 93–94.
23. *Pishchulin N.P., Ogorodnikov Yu.A.* Filosofiya obrazovaniya / Pravitel'stvo Moskvy. Kom. obrazovaniya, Mosk. gor. ped. un-t. M.: Zhizn' i mysl': Mosk. ucheb., 2003. — 511 s. — ISBN 5–8455–0023–0.
24. *Pudenko T.I.* O kachestve, effektivnosti i effektivnom kontrakte v obshchem obrazovanii // Upravleniye kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika. — 2014. — № 1 (13). — S. 43–52.
25. *Saksonova Ye.L., Trunova I.V.* Effektivnost' obrazovaniya // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. — 1999. — № 3 (21). — S. 99–106.
26. Teoriya i praktika podderzhki shkol, funktsioniruyushchikh v neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviyakh: monografiya / pod red. G.B. Kornetova, A.I. Salova / M-vo obrazovaniya Moskovskoy oblasti; Akademiya sotsial'nogo upravleniya. M.: ASOU, 2017. — 215, [1] s. — ISBN 978–5–91543243–6.
27. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 275 FZ (s izmeneniyami na 24 aprelya 2020 goda). URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617>. Data obrashcheniya — 29.05.2020.