

ПИЛОТАЖ

Программа исследования «Нужна ли школе реформа?»

Игорь БЕСТУЖЕВ-ЛАДА, академик, заведующий сектором социального прогнозирования Института социологии РАН

Социология образования актуализируется день ото дня. Социологи своевременно дают ответы на острые вопросы, исследование которых не терпит отлагательства. Велика в этом роль социального прогнозирования. Мы продолжаем знакомить вас с тем, как проводилось исследование системы народного образования. Начало см. в НО. 2002. №5.

Страна на переломе, и это как раз та ситуация «естественного эксперимента», когда социолог может изучить многое, что малодоступно для изучения в ситуации стабильной. Тут у социолога появляются возможности чуть ли не как у физика, который меняет условия опыта и смотрит, что на выходе. Таким образом, хотя и выпала нам вместе со всеми соотечественниками нелёгкая доля — жить в эпоху перемен, как профессионалы, мы получили редкую возможность для наблюдений. И отсюда — наши возможности вклада в мировую социологию. Вообще же мы должны анализировать актуальные проблемы общества, рассказывать обществу о его состоянии и перспективах, участвовать в решении насущных задач. Важно, что социолог, кроме всего прочего, и консультант, и просветитель, ибо социологические знания нужны гражданам, чтобы ориентироваться в современном мире.

**Давид Константиновский, директор Института социологии РАН.
(Известия. 2002. 7 июня.)**

Как известно, Фрэнсис Бэкон считал причиной заблуждений человеческого разума различные ложные идеи, которые он называл «призраками», или «идолами». Одни «призраки» представляют собой просто искажённые отражения действительного положения вещей, в силу того, что человек неизбежно примешивает к их объективной природе свою собственную, субъективную. Другие порождает фантазия каждого — у каждого своя. Третьи проистекают из разного понимания одних и тех же слов. Четвёртые навязываются разными ложными учениями, которые некритически принимаются на веру.

В полном соответствии с этими наблюдениями любого исследователя подстерегают аналогичные «призраки».

Одни из них рождаются из чисто субъективных предубеждений, особенно сильных у профессионалов, которым кажется, что их личный опыт позволяет им открывать абсолютные истины в последней инстанции. Другие проистекают из установившихся стереотипов, согласно которым одно — хорошо, «прилично», заслуживает одобрения, а другое — плохо, предосудительно. Третьи «призраки», как и предупреждал Бэкон, могут навязываться «ложными учениями» самого разного уровня, начиная с социальных теорий вроде марксизма-ленинизма и кончая «авторскими школами», которые в определённых условиях дают какой-то эффект, но при механическом перенесении на другую почву имеют совершенно иные последствия.

Наконец, нельзя забывать, что при любом контакте с исследователем многие объекты исследования — а уж социальные все без исключения — обязательно меняют свой характер. Подойдите к ежу — он тут же свернётся в оборонительный колючий комок, и грубой ошибкой будет полагать, будто он всю жизнь только такой и что он останется таким, когда вы отойдёте подальше. Вот почему юрист Владимир Ленин в своём «Материализме и эмпириокритицизме» совершенно напрасно ругал физика Эрнста Маха за то, что тот обратил внимание именно на эту особенность взаимоотношений исследователя и исследуемого. Наша знаменитая дет-

ская поэтесса ещё в довоенные годы полностью присоединилась к позиции Маха, описывая чудо, которое произошло в обычной школе при появлении в ней высоких гостей из Наркомпроса. Сначала она долго удивлялась, с чего бы это школа вдруг мгновенно преобразилась и все поголовно стали вести себя образцово. До такой степени, что даже *«и никто не бьёт девочек»!* А потом выясняется:

Просто в школе нынче гости.

Пять гостей из Наркомпроса.

Покажите, гости просят,

Как у вас в столовой, в зале.

Ну, ребята показали!

Вот, чтобы не оказаться в положении «гостей из Наркомпроса», которым эксперты демонстрируют потёмкинские деревни системы народного образования, и было принято решение посвятить весь первый год проекта (1995/96 учебный год) основательному знакомству со школой, точнее, с несколькими дошкольными учреждениями, одной типичной средней школой (впоследствии ещё несколькими) и одним институтом повышения квалификации работников образования.

Объектом пилотажа была избрана московская школа-лаборатория № 199, а дошкольные учреждения изучались посредством Информационно-аналитического центра «Детство» при Научно-исследовательском институте информационных технологий правительства Москвы и Российской академии повышения квалификации работников образования.

Первые недели сотрудничества с педагогическими коллективами школы и дошкольных учреждений показали, насколько важно было предпослать диалогу с экспертами именно такой пилотаж. Он позволил заново переосмыслить многие положения, казавшиеся само собой разумеющимися, и прийти к экспертам с гораздо более чётко и объективно сформулированными вопросами.

Вот, например, положение о желательности содействовать демократизации школы и эффективному трудовому воспитанию учащихся путём создания своего рода «школьного парламента» из учителей, родительской общественности и представителей старшекласников, которые могли бы заинтересованно обсуждать многие проблемы жизни школы, начиная с текущего ремонта и поддержания чистоты в здании и кончая общим бюджетом школы. Включая вопросы, касающиеся личного трудового вклада учащихся в это дело. Всё это поначалу представляется не только желательным, но и вполне реальным, тем более что есть множество школ, где более или менее успешно функционирует именно такой «парламент», а ученики не менее успешно выполняют работу уборщиц, держат в образцовом порядке пришкольный участок и выполняют те или иные платные работы за пределами школы. Казалось бы, остаётся только зафиксировать такие нововведения в виде сугубо желательных — и можно класть на стол министру проект приказа о введении таких инноваций по всем школам во всероссийских масштабах.

Более основательное знакомство с жизнью школы показывает, что последствия выполнения такого приказа будут катастрофическими. Ведь чтобы действовала, скажем, «система Макаренко», нужен прежде всего сам Макаренко или, в крайнем случае, один из его верных учеников. В ином случае шпана разнесёт школу в прах и её придётся спешно преобразовать в исправительно-трудовую колонию, т.е. совсем иное образовательное учреждение. Точно так же уборка школы и пришкольного участка, проходящая в одном коллективе на волне энтузиазма, в других случаях может обернуться трудовой повинностью с тысячами общеизвестных способов уклонения от неё, а то и жестокой физической расправой «уборщиков» над «загрязнителями». А уж платный труд за пределами школы и вовсе может натолкнуться на тотальный у нас уголовный и чиновный рэкет, против которого школьник и педагог ещё более беспомощны, чем обычный предприниматель. Не говоря уже о том, что любой школьный «парламент», при отсутствии надлежащей атмосферы, может легко превратиться в дурной аналог нашей Госдумы, где демагоги тут же начнут «выяснять отношения» дикими скандалами.

Или столь же заманчивая идея об использовании старшеклассников в качестве помощников преподавателя, тоже подкреплённая многочисленными конструктивными примерами конкретных школ. Более тесное знакомство со школьной жизнью показывает, что, помимо позитивных традиций, в ней никуда не делись и негативные, берущие начало в бурсе Помяловского. Нельзя забывать, что высший, средний и низший классы существуют не только в обществе, но и в любой казарме или тюрьме, в любой детской, подростковой, молодёжной и взрослой компании.

Ещё один пример касается общеизвестной перегрузки учащихся. Перегрузка чудовищна, что и говорить. Но попробуйте в приказном порядке сократить её не то что вдвое-втрое, а хотя бы всего на четверть, не меняя ничего в других компонентах школьной жизни. Вы тут же получите, во-первых, снижение и без того нищенской зарплаты учителя, целиком определяемой именно его почасовой нагрузкой, во-вторых, обвальное падение качества обучения, поскольку приказ наверняка будет повсюду воспринят как сигнал к «ничегонеделанию» на уроках, наконец, в-третьих, хоть чуть высвободившись от действительно каторжного труда на уроках и над домашними заданиями, подрастающие «каторжники» тут же полезут на стенку от безделья.

В школе нельзя увлекаться никакими новациями, даже если их опробовали все до единого педагоги-новаторы и единогласно поддержали самые авторитетные эксперты, пока досконально не изучены возможные непосредственные и отдалённые, косвенные последствия любого нововведения. Именно для этого и существует технологическое прогнозирование. Но его научный инструментарий заведомо мёртв и даже опасен, пока исследователь не познакомился как следует с изучаемым объектом.

Что же касается взаимоотношений исследовательской группы с изучаемым коллективом, то надо ещё раз перечитать блестящую «Тамань» М.Ю.Лермонтова, где героя вполне оправданно чуть было не утопили за то, что он пытался влезть без спроса в сложную жизнь местных контрабандистов. Это значит, что каждая школа — сложнейшее хрупкое равновесие множества формальных и фактических, «уставных» и «неуставных» отношений. Включая отношения с выше- и нижестоящими инстанциями и стихийной окружающей средой, в данном случае — с родителями. Чуть затронь их без должного такта грубым инструментарием современной науки — и любой «камешек» способен вызвать лавину последствий, которые погребут под собой и исследуемых, и исследователей.

Это — тоже один из кардинальных уроков проведённого пилотажа.

Пилотаж в школе № 199 и других учреждениях системы образования проходил в трёх формах:

1. Встречи членов исследовательского коллектива с педагогами.
2. Организационно-деятельностные игры (ОДИ) по тематике исследования.
3. Пробные очные и заочные опросы педагогов в качестве экспертов.

Встречи участников исследования из различных учреждений с педагогами начались стихийно, просто из желания сторон лучше познакомиться друг с другом. Но постепенно они сложились в систему, ставшую, по сути, первым этапом пилотажа.

На этих встречах обе стороны довольно быстро нашли общий язык, научились извлекать из бесед прогностическую информацию. Такая форма работы не давала эффекта психологической усталости аудитории и сохранилась на все пять лет реализации проекта и продолжает существовать даже за его рамками до сих пор.

Успех таких встреч привёл к неформальным семинарам, где аудитория не просто реагировала на выступление члена исследовательской группы, но и сама формировала прогностическую информацию, на которую должны были реагировать исследователи. Такого рода семинары подготовили достаточно прочную почву для проведения ОДИ — организационно-деятельностных игр.

По ходу пилотажа были проведены две организационно-деятельностные игры.

Тема первой — «Факторы гуманизации школьной жизни». Участниками игры выступили ученики 5–11-х классов (40 чел.) и отдельно педагоги и управленцы (90 чел.) вместе с роди-

телями (20 чел.).

ОДИ — очень сложное и порой психологически опасное мероприятие, поскольку это игра, а всякая игра сопряжена с азартом, который может поссорить игроков и пустить всю затею вразнос. Теперь, с высоты имеющегося опыта, всё «взрывоопасное» было устранено изначально. Со своей стороны, игроки тоже оказались на высоте. Не забудем, что мероприятие проводилось в школе, где пятиклассник по уровню сознательности равен старшекласснику обычной школы, где почти каждый преподаватель и представитель родительской общности мог дать фору иному кандидату, а то и доктору педагогических или психологических наук. Кроме того, на ОДИ пришли добровольцы — так сказать, элита элиты. Выше этого уровня сознательности просто не бывает. Главное, все сразу поняли: речь не о школе №199, а о системе образования РФ.

В центре внимания участников игры оказалась, по сути, диагностика противоречий школьной жизни. На сей раз не как они виделись членам исследовательской группы (см. Программа исследования // НО. 2002. №5), а как они вырисовываются при сопоставлении взглядов на них учащихся, их родителей, педагогов, управленцев. На первом «плenumе» социологи изложили своё видение проблем гуманизации школьной жизни. Затем начали работу подгруппы учащихся и родителей. Наконец, к работе подключились педагоги и управленцы, которые анализировали высказывания учащихся и родителей.

Довольно хаотичная на первых порах проблематика постепенно сложилась в три направления: нравственные аспекты дифференциации обучения (если признать такую дифференциацию необходимой); разграничение прав и обязанностей ученика и учителя (по типу разграничения полномочий между центром и субъектами РФ); основные трудности взаимоотношений по линии «ученик — учитель» и пути преодоления этих трудностей.

Сначала бурно пошёл процесс выявления факторов дегуманизации и гуманизации школьной жизни. Подгруппа учителей взялась разрабатывать проблему «Взаимоотношение двух субъектов образовательного процесса — учителя и ученика». Затем учителя вышли на проблемы взаимоотношений с родителями и администрацией, а ученики — со сверстниками и старшеклассниками. Выяснилось, что необходимость отношений этичных, грамотных, построенных на принципах взаимопонимания и уважения к человеческой личности актуальна практически во всех взаимосвязях школьной жизни, для всех четырёх её субъектов.

Каждая подгруппа начинала работу по собственному усмотрению, рассматривая уставочные рекомендации социологов только как «отправную точку» дискуссии. Но постепенно пошёл «обмен опытом», и в работе всех подгрупп схожее возобладало над различием подходов. Главное, что все осознали необходимость воспринимать школьную жизнь не просто как хаос радостей и огорчений, а как проблемную ситуацию, в которой надо знать своё место, свои возможности и конкретные пути оптимального решения проблем. Все участники игры высоко оценили её, подчёркивая, что она дала возможность во многом по-новому взглянуть на процессы, идущие в классе, школе, СНО в целом.

ОДИ-1 показала, что школьные проблемы чаще всего возникают из хаотичности и анахроничности взаимоотношений в системе образования. В результате появляются неудовлетворённость, социальная напряжённость, конфликты на всех уровнях отношений. Ещё один фактор напряжённости и конфликтности — беспорядочная и устаревшая организация процессов учёбы — от домашней подготовки к уроку через сам урок к подведению итогов на уровне класса и педколлектива. Далее — неудовлетворённость условиями труда (учения), жизни вообще, начиная с учительской зарплаты и кончая обстановкой в семье учителя или ученика. Затем — неизбывная агрессивность внешней среды. Наконец, страх перед крайне неясными формами ответственности за процесс учения вообще и за судьбу каждого учащегося в частности. По стране в целом!

Особое внимание было уделено фактору усталости — сезонной (к концу четверти и особенно к концу учебного года), технологической (нагромождение совещаний, заседаний, авралов с планами-отчётами, массы школьных и внешкольных мероприятий), физиологической (перегрузки к концу рабочего дня и особенно рабочей недели), психологической. Уча-

стники игры, осознавая причины усталости, единодушно пришли к выводу: не переносить её следствия на учеников и на коллег по работе/учёбе, не говоря уже о родителях. Подчёркивалась важность саморефлексии, актуализации тех ценностей и норм, о которых говорится в учебниках и на уроках, постоянной готовности к конструктивному, цивилизованному диалогу. Разумеется, ученики выражали все эти неизвестные им понятия своими словами, но суть в общем и целом оставалась та же.

По ходу игры сформировался образ идеального руководителя. Он должен быть не только формальным, но и неформальным лидером коллектива, проявлять тактичное, ровное, сдержанное, культурное, уважительное отношение ко всем. Хорошо представлять себе интересы и особенности своих сотрудников. Уметь: психологически защитить педагога (особенно молодого) в сложных житейских ситуациях. Справедливо оценивать работу педагога и ученика, не дёргать того и другого по мелочам, вдумчиво анализировать происходящее, давать критические оценки только в разговоре один на один.

Спустя несколько месяцев выявилась необходимость проведения ещё одной ОДИ — на сей раз меньших масштабов, только с учителями начальной школы (в составе школы-лаборатории). Характер и тематика игры были в общем те же. Общие выводы — тоже. Но были и существенные дополнения.

По линии «ученик — ученик» отмечены следующие проблемные ситуации. Неумение соразмерять силу удара в играх и проистекающая отсюда жестокость. Дети, подростки и даже молодёжь так и не научились понимать меру (степень) опасности, возможные последствия глупого риска. Почти полностью отсутствует сознание ценности человеческой жизни — своей и чужой. Не привито чувство уважения к чужой, вообще к «не твоей» собственности. В загоне или извращено чувство собственного достоинства. И полностью отсутствует чувство уважительности — только страх. Отношение к учителям часто носит чисто эмоциональный характер: кого-то любят и при явных недостатках, а кого-то «не принимают» при любых достоинствах.

По линии «ученик — учитель» проблемные ситуации иные. Учителя сами отметили свою не всегда адекватную оценку прилежания и поведения школьников, что порождает большинство конфликтных ситуаций в классе. Точно так же травмирует детей недостаток душевного тепла, формализм учителей. Правда, было и такое мнение: «Дети дома заласканы, а в школе должна быть рабочая атмосфера». Думается, одно не исключает другого. Так или иначе, в центре проблемных ситуаций по этой линии оказались почти исключительно вопросы *воспитания*.

По линии «учитель — родитель» чаще всего проблемная ситуация возникает из-за слепой родительской ревности, очень распространённого предубеждения, будто учитель относится к «его» ребёнку хуже, чем к остальным. Отсюда дефицит доверия к учителю. Правда, учителя самокритично отмечают, что и они тоже далеко не всегда сознают трудность для родителя преодолеть чисто биологические инстинкты слепой привязанности к своему чаду. Часто проявляется и противоположное отношение: завышенные ожидания касательно педагогического потенциала школы, беспочвенная надежда, будто школа способна свести на нет недостатки семейного воспитания. И в связи с этим недовольство тем, что учитель не делает того, что должен делать. Как видим, вопросы *воспитания* и здесь выходят на первый план.

Наконец, по линии «родитель — ученик» констатируется основная проблема современного городского образа жизни: пресловутый «разрыв поколений», неслыханный прежде, при традиционном сельском образе жизни. Несмотря на малолетность (точнее, подавляюще преобладающую одинокость) современной семьи, далеко не все родители интересуются школьной жизнью ребёнка, лишь незначительное меньшинство составляет так называемую родительскую общественность школы, и ещё меньше семей пытаются жить общей с ребёнком жизнью — в совместном труде, досуге. Для подавляющего большинства родителей характерна чисто биологическая привязанность при минимуме внимания и забот, да ещё при «двойной морали»: к себе, к своему ребёнку — одно, к «чужим» — совсем иное. Излишне добавлять, насколько деморализующе действует это и на «своих», и на «чужих».

Протокол ОДИ-2 содержит следующие выводы.

В число первостепенных проблем школьной жизни вводится несовершенство существующих систем диагностики уровня и особенностей характера способностей ученика. В результате этого он нередко попадает в группу, неадекватную его действительным способностям, с тяжёлыми последствиями для дальнейшей судьбы.

Признаётся дискуссионность вопроса об оптимальном возрасте дифференциации школьников по склонностям и способностям, необходимость учитывать как уровень общего развития школьника, так и его стремление выбрать ту или иную профессию (неудовлетворительность существующих методов профориентации).

Подвергнута критике существующая система выделения «общих» (непрофильных) классов, куда собирают школьников, ещё не определившихся со своей будущей профессией. В принципе дифференциация по уровню и профилю способностей признаётся необходимой, но надо учитывать, что без «лидеров», как показывает опыт, успеваемость класса в целом падает. Кроме того, «общие классы» имеют низкий престиж в школе, презрительно именуется «общагой» и это не может не накладывать отпечатка на оказавшихся там. Иногда дело не в успеваемости, а в отсутствии нужного профиля класса или просто в запаздывании выбора ученика. Тем не менее он автоматически попадает в группу «отстающих». Здесь впервые по ходу исследования был поднят вопрос о системности коррекционной педагогики. Одна из проблем — чисто правовая. Требуют юридической проработки и практической апробации кодексы прав и обязанностей ребёнка, подростка, молодого человека, родителя, работника СНО, включая право на образование по способностям и склонностям, право на использование материально-технической базы школы, право на получение бесплатной медико-психологической помощи, право на социальную и психологическую защиту, на полноценную релаксацию при отсутствии перегрузок и т.д.

Ещё проблема — недостаточная психологическая подготовка педагога, в результате чего он не всегда в состоянии вовремя и грамотно оценить назревающую конфликтную ситуацию, принять адекватные меры по её урегулированию. В связи с этим было высказано пожелание радикально изменить функции классных руководителей как своего рода «адвокатов» школьника перед педагогами, администрацией школы и родителями.

Нерешённой остаётся проблема согласованности между самооценкой ученика, объективной оценкой уровня его развития в целом и оценкой его знаний по тому или иному предмету. Это неизбежно ведёт к психологическим травмам у учащихся.

Не учитывается психологическая неготовность значительной части родителей к отбору детей в разноуровневые классы, что порождает массу ненужных конфликтов, которых трудно избежать, если уделить больше внимания просвещению родителей касательно возрастных особенностей детей и должных отношений как с ними, так и с их учителями.

Ещё одна проблема касается экстернатной формы образования. Дискуссии по ходу игры показали её успешность и высокую перспективность, так как именно на этом пути могут быть оптимально решены специфические проблемы значительного числа учащихся. Отмечались дифференцированный подход к экстернам, гибкая система посещений и зачётов, продуманные программы, уважительный стиль отношений в подсистеме. Указывалось, что экстернат всё чаще представляется оптимальным выходом из положения не только по состоянию здоровья, но и при необходимости приработков (для старшеклассников), при различных осложнениях семейного положения учащихся, при конфликтах в прежней школе и т.д. Эта форма образования быстро набирает темпы и масштабы развития, требует к себе повышенного внимания, особенно в связи с быстрой компьютеризацией образования и открывающимися благодаря ей невиданными до сих пор возможностями дистантного обучения.

В целом ОДИ-1 и ОДИ-2 не только хорошо подготовили исследовательскую группу к пробным опросам экспертов, но и дали существенное приращение прогностической информации.

Первым пунктом анкеты, которую мы раздали учителям — участникам пробного опроса, было утверждение, взятое из материалов ОДИ-1 и ОДИ-2: «Дети приходят в школу учиться, и

плох тот учитель, который не может обучить всех». С ним согласились около 40% опрошенных респондентов.

Ещё один пункт анкеты содержал утверждение:

«Недостаточно разработаны методики распределения учеников по группам способностей». С ним согласились почти все участники опроса. Некоторые добавили: непонятно, что делать с круглыми «пятерочниками» или, напротив, с круглыми «двоечниками».

Следующий пункт: «Традиционная классно-урочная система изжила себя» — вызвал несогласие подавляющего большинства отвечавших.

Зато почти единодушное согласие встретили утверждения: «Дети стали иными по состоянию здоровья, складу мышления, восприятию окружающего мира и сообщаемой им информации, по ценностным ориентациям, а методика обучения в обычной школе не претерпела существенных изменений» и «Доминирует экстенсивный подход к обучению, когда упор делается в основном на использование механической памяти, тогда как разработаны интенсивные технологии типа методик проблемного обучения».

Та же реакция на утверждения: «Учебная нагрузка и домашние задания слишком велики, что приводит к ухудшению здоровья, снижению успеваемости», «Необходимо сократить число предметов и число часов на наиболее растянутые из них», «Необходим упор на специализацию обучения в профильных классах», «Есть разрыв между потребностью школьников получать ответы на жизненные для них вопросы и содержанием школьных программ», «Многие методики преподавания учебных дисциплин устарели».

Около 60% опрошенных согласились с утверждением: «Для усиления воспитательной работы в школе необходим институт освобождённых классных руководителей, привлечение к этой работе родителей, вообще педагогической общественности». Показательно, что менее 50% поддержали утверждение: «Необходимо уменьшить нагрузку на каждого учителя, чтобы высвободить время для воспитательной работы с учениками». Зато более 60% опрошенных поддержали предложения «создать в школе конфликтологические или этические комиссии», «проводить в школе конфликтологические тренинги», разработать и принять «Устав школы».

Подчеркнём, что пробный опрос дал очень много для организации первого тура опроса собственно по теме исследования. Он показал, какие вопросы способны привести к консенсусу, по каким очень сильны разногласия, какие ещё не проработаны как следует и в недоработанном виде их лучше не ставить. Это была хорошая школа, давшая к тому же сама по себе очередное приращение прогностической информации.

Нечто вроде «генеральной репетиции» первого тура опроса было проведено с коллективом начальной школы (в составе школы-лаборатории). Здесь был опробован и метод неформализованного (углублённого) интервью, и метод анкетирования с учётом опыта только что описанного, максимально приближённого к предстоящему в первом туре.

Интервью проводилось, как и задано программой, индивидуально с несколькими управленцами, педагогами, родителями и даже, в качестве своего рода «экспертов» своей собственной школьной жизни, с несколькими четвероклассниками.

Интервью с управленцами, педагогами и родителями проходило в индивидуальном порядке, что существенно увеличивало достоверность получаемой информации. Напротив, детей лучше было опрашивать группой. Подбадривая друг друга и стыдясь перед товарищами чересчур уж «сервильных» ответов, они создавали своего рода «кумулятивный эффект», развивая кем-то высказанную мысль и доводя её до логического конца.

Большинство педагогов, не сговариваясь, назвали очень серьёзной проблемой сокращение времени на общение с каждым учеником. И хотя сами учителя ни разу не воспользовались термином «воспитание», было ясно, что они имели в виду исчезновение из школьной жизни именно воспитательного компонента.

Обобщая данные всех интервью, можно сказать, что каждая из групп респондентов выдвинула на первый план следующие три проблемы (имелась в виду не их школа, а система народного образования РФ в целом):

Школьники

1. Беззащитность ученика перед эмоциональной реакцией учителя.
2. Незащищённость от насилия со стороны старших или более сильных физически учеников.
3. Незащищённость от произвола администрации.

Учителя

1. Незащищённость от произвола администрации.
2. Незаработанность системы отношений «учитель — родитель».
3. Разрушение нравственной основы в системе отношений «учитель — ученик».

Далее следовали проблемы социальной незащищённости (прежде всего в смысле неоправданно низкой и к тому же нерегулярно выплачиваемой зарплаты), психологической незащищённости (грубое вмешательство в сферу компетенции учителя), недостаточно чёткое определение круга обязанностей учителя и распределения функций «учитель — воспитатель».

Управленцы

1. Правовая незащищённость администрации от необоснованных претензий родителей.
2. Незащищённость от администрирования сверху.
3. Неупорядоченность лавины проверок и комиссий.

Затем следовали проблемы оптимального сочетания отбора и самоопределения школьников при дифференциации образования, внедрения «щадящих» технологий обучения для менее способных, оптимизации сотрудничества администрации с педагогами, родителями и учащимися в школьной жизни, грамотная постановка социально-педагогических экспериментов.

Родители

1. Незащищённость ученика от произвола учителя.
2. Отсутствие в школе каких-либо социальных механизмов защиты ребёнка от насилия со стороны других учеников.
3. Незаработанность механизма, через который родитель мог бы отстаивать права своего ребёнка в школе.

Далее следовали проблемы, связанные с чрезмерной учебной нагрузкой школьника, недостаточной требовательностью в отношении самого школьника («держат на положении малышей»), авторитарностью многих учителей («подавляющая педагогика»), с ориентацией занятий в школе только на поступление в вуз и недостаточной подготовкой школьника к жизни за порогом школы.

Как видим, все хотят быть «защищёнными», но никто не хочет выступать в роли «защитника». Видимо, требуется более серьёзное внимание к правовому регулированию школьной жизни.

Вслед за опросом по методике глубокого интервью было проведено ещё несколько пробных анкетирований. Одна из новых пробных анкет была роздана 22 учительницам начальной школы (в составе школы-лаборатории). Анкета состояла из трёх блоков вопросов, относящихся не к конкретной школе, а к системе образования России в целом:

- вопросы, связанные с удовлетворённостью педагога своей работой;
- проблемы взаимодействия с учениками, родителями, администрацией;
- вопросы, связанные с основными сферами жизнедеятельности в школе (урок, перемена, приход в школу и уход, занятия на «продлёнке»).

Частотность ответов (по мере убывания):

По первому блоку:

1. «Высокая успеваемость учеников как подтверждение профессионализма и востребованности педагога» (100% опрошенных).
2. «Возможность общения с детьми, влияние на их развитие» (70%).
3. «Взаимопонимание с учениками, родителями, администрацией. Хорошие отношения в коллективе» (60%).

Далее по убывающей: «Любовь и благодарность учеников и их родителей», «Желание детей вновь увидеться с учителем», «Возможность педагогического творчества».

По второму блоку:

1. «Профессиональные неудачи, плохие результаты успеваемости» (80%).
2. «Отсутствие взаимопонимания между указанными четырьмя субъектами школьной жизни» (40%).
3. «Лень, нежелание детей учиться» (20%).

Далее следуют: «школьная рутина», «низкая культура общения», «неблагодарность».

Третий блок вопросов, что называется, повис в воздухе, так как респонденты не знали, как именно можно на них конкретно ответить. И это тоже явилось важной недоработкой исследователей, которую предстояло поправить в предстоящем генеральном анкетировании.

При обсуждении результатов анкетирования встал вопрос об опыте работы созданного незадолго перед тем класса «выравнивания». Этот вопрос обсуждался совместно с педагогом класса и родителями, чьи дети были зачислены туда. Было отмечено, что в таких классах очень важны индивидуальный подход, реально возможный только при малой наполняемости класса, а также помощь психолога при работе с каждым ребёнком. Отмечалось также отсутствие чётких критериев отбора детей в подобные классы, трудности выявления учеников, требующих особого подхода.

Второе анкетирование было более крупномасштабным. Оно охватывало 287 слушателей Российской академии повышения квалификации работников образования различных регионов страны и проходило как обязательная процедура одного из занятий, рассчитанная примерно на 15–20 минут. Анкета состояла из пяти блоков в форме открытых вопросов:

— Как Вы считаете, какие меры надо принять, чтобы улучшить положение дел в системе народного образования?

— Обладаете ли Вы необходимыми знаниями, чтобы выполнять свои профессиональные функции?

— Каковы основные трудности в Вашей работе?

— Вы приехали повышать квалификацию, потому что...

— Ваше отношение к проблеме взаимоотношений учителя, ученика, администратора, родителя?

Недопустимо проводить анкетирование (даже при условии анонимности респондента), если в одном и том же помещении оказываются руководитель и подчинённые. Последние, полностью в духе господствующего у нас авторитарного менталитета, сразу же стараются «на всякий случай» избегать критических оценок, попасть «в тон» начальства.

Не оправдались ожидания существенных региональных различий в оценке проблем СНО. Такие различия отходят далеко на задний план перед общероссийской проблематикой.

Несмотря на устоявшийся стереотип суждений о преимуществах и достоинствах системы народного образования России, 80% респондентов настаивали на необходимости радикальных реформ.

Проявилось устойчиво негативное отношение к «негосударственным» формам образовательной деятельности. Они рассматриваются почти всеми респондентами как проявления «теневой экономики».

Лишь 5% респондентов отметили недостаточность своей подготовки, недостаточное понимание проблем, особенностей индивидуальности ребёнка. Остальные указывали только на отсутствие должного финансирования, организационные недочёты и т.п.

Среди знаний, которых не хватает педагогам, особенно отмечались правовые, психологические, экономические и управленческие.

Констатировалось наличие острых конфликтных ситуаций практически во всех внутренних и внешних связях учебных заведений, начиная с педагогического коллектива, родителей, детей и кончая управленческими инстанциями разного уровня.

Третий опрос носил очный характер. Он был связан с методом включённого наблюдения при консультации родителей московских дошкольников в информационно-аналитическом центре «Детство» НИИ информационных технологий правительства Москвы. Было опрошено 550 семей.

Общие результаты опроса:

— Запросы родителей в крупных городах существенно отличаются от аналогичных запросов в малых городах и сёлах возможностью выбора образовательных услуг.

— Типичная российская семья, как правило, совершенно не информирована об особенностях функционирования учреждений СНО, об образовательных программах, законодательстве, правах родителей и т.п.

— Приоритеты родителей: хорошая подготовка к школе (в дошкольных учреждениях) и к вузу (в школе), малая наполняемость группы (класса), близость к своему дому.

Наконец, уже в финале пилотажа был проведён ещё один очный контрольный опрос небольшой группы экспертов (20 человек — поровну педагогов, управленцев, родителей и учёных-специалистов в области образования). Им было предложено указать пять основных проблем, пять наиболее желаемых и пять ожидаемых изменений в СНО на перспективу ближайших лет в порядке убывания их значимости. Опрос носил индивидуальный характер. Результат превзошёл все ожидания. Было получено более трёхсот конструктивных высказываний, из которых лишь 20% повторялись у нескольких экспертов, остальные принадлежали только одному эксперту и большей частью были неожиданными даже для интервьюеров.

Таким образом, при должном соблюдении правил глубокого интервью мы констатировали достаточный эвристический потенциал эксперта. Это предопределило масштабы и характер первого тура опроса. Было окончательно уточнено оптимальное количество глубоких интервью (шестнадцать), решили сделать упор на открытых вопросах и свободном, неформализованном диалоге без сковывания эксперта заранее заданными ему формулировками, а также дополнить шестнадцать интервью групповым закрытым опросом шестидесяти экспертов-педагогов (анкетированием) в качестве контрольной группы.

Как оказалось, год пилотажа не зря был насыщен почти десятком разного рода зондажных мероприятий. От раза к разу крепло убеждение, что первоначальная программа исследования нуждается в серьёзных уточнениях. Был более чётко определён алгоритм следующих шагов, масштабы и характер дальнейших этапов исследования.

Пришло осознание, что к экспертам надо идти не только с чёткой концепцией исследования, но и с не менее чёткой идеологией. По ходу пилотажа такая идеология была выработана окончательно. Её можно свести к следующим основным пунктам:

1. СНО РФ вот уже свыше двухсот лет принадлежит к сильнейшим системам народного образования мира, имеет вековые прогрессивные традиции и достижения, которыми можно гордиться. Её недопустимо «подменять» ни целиком, ни частично никакими «заимствованиями» у других стран. Сказанное не означает, что мы не должны учитывать то конструктивное, что накапливается мировой педагогикой. Но это не имеет ничего общего со слепым заимствованием «иноземной моды».

2. СНО — это «сколок» общества, государства, той или иной мировой субцивилизации, которым принадлежит, со всеми их плюсами и минусами. Она, как и все социальные системы, всегда динамична, подвержена изменениям, которые обычно отстают от изменений в обществе. Сегодня положение страны, общества, государства радикально изменилось, а изменения в СНО, как и во всей Евразийской субцивилизации, коей она принадлежит, далеко не столь радикальны и далеко не во всём оптимальны. Задача заключается в том, чтобы постоянно «подтягивать» образовательную систему к требованиям государства, общества.

3. Одна из важных особенностей СНО России — её ярко выраженный авторитарный характер, прямое порождение тысячелетнего личностно-авторитарного политического режима в истории страны. В 20–80-е гг. XX века страна стала жертвой реализованной утопии казарменного социализма (с естественным последующим крахом), в связи с чем СНО приняла открыто казарменно-репрессивный характер, что не означает исчезновения упомянутых положительных сторон, но заведомо усугубляет всё негативное, свойственное дореволюционной российской школе. «Казарменное» означает:

— огульный подход: «всех под одну гребёнку»;

— страх перед публичным позором как основной стимул учения (труда);

— чудовищные перегрузки во имя ложно понятой отчётности и столь же чудовищная ими-

тация учебного труда как единственное спасение от «принудиловки»;
— упор на механическое запоминание «научных знаний» при явном пренебрежении к мировоззренческой, собственно научной, эстетической, этической, правовой, политической и религиозной культуре (у солдат, школьников и студентов — одинаково) с печальными последствиями как для учёбы, так и для морально-культурного облика учащегося;
— бесконечные конфликтные ситуации между учителями, управленцами, родителями и учащимися.

4. Общий вектор желаемых изменений в СНО прорисовывается как гуманизация образования. Она подразумевает следующее:

— Желательно перейти от огульного если не к индивидуальному, то хотя бы к дифференцированному подходу к учащимся по основным социально-психологическим типам ребёнка, подростка, молодого человека.

— Желательны более человечные отношения в школе, начиная с публичной оценки учебного труда школьника и кончая взаимоотношениями учеников, учителей, родителей и управленцев.

— Желательность сокращения рабочей (учебной) недели школьника хотя бы до рабочей недели взрослого (40 часов, включая домашние задания), вынося всё остальное из области фактически принудительного труда («на отметку») в область занятий по интересам.

5. Гуманизация органически включает в себя гуманитаризацию образования, которая понимается не просто как исправление явной диспропорции в преподавании предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов, а как принципиальный отказ от поголовного «натаскивания» школьников к приёмным экзаменам в вуз, как большее внимание к мировоззренческой (философской), научной, художественной, моральной, правовой, политической и религиозной культуре учащихся, к тому, что им потребуется в реальной жизни за рамками приёмных экзаменов в вуз.

6. Особое внимание следует привлечь к огромному потенциалу компьютеризации СНО, которая радикально меняет условия учения и требует соответствующей адаптации и учеников, и учителей.

7. Господство авторитарных отношений очень облегчает любые изменения любой ценой («приказано — выполнено»), однако возрастает опасность волюнтаризма и катастрофических решений, противостоять чему может только **личность**, которая сформировалась в условиях гуманности, законности, демократии.

8. Согласно данным научного прогнозирования, Россию, как и всю Евразийскую субцивилизацию, как и все остальные мировые субцивилизации, в ближайшие годы и наверняка в ближайшие два-три десятилетия ожидают изменения гораздо более радикальные, нежели все происшедшее за минувшее время. Начиная с производственной структуры и структуры времени общества и кончая международной обстановкой, внутренними конфликтами, условиями жизни, всем образом жизни людей. СНО должна успевать за этими изменениями.

9. Эксперты — специалисты в области образования — являются плоть от плоти частицей общества, системы, которая их сформировала. От них невозможно требовать, чтобы они вели себя как некие человеко-компьютеры или «кибернетические организмы». Всё, что требуется, — это создать им оптимальные условия для непредвзятых экспертных оценок без опасения за свою карьеру или репутацию. Это не выходит за рамки реальных возможностей.

10. Не следует рассчитывать, что государство, общество, цивилизация сразу «примет» любые рекомендации экспертов как «руководство к действию». Исторический опыт показывает, что для серьёзных изменений всегда требуются значительные потрясения. Мало того, тот же опыт показывает, что чем радикальнее предлагаемые изменения, тем сильнее сопротивление «окружающей среды», устраивающей каждой инновации как бы «проверку на прочность». Следовательно, нужно просто добросовестно выполнять свой *долг* всем участникам исследования. А дальше — как распорядится история.

Исходя из этой идеологии, исследовательская группа выработала следующие принципы проведения сценарно-прогностического мониторинга по проекту:

— Эксперты, с которыми предстоит глубокое интервью, должны обладать не только прогностическим мышлением, но и быть действительно независимыми от каких бы то ни было начальственных инстанций. Им должна быть изначально чужда какая бы то ни было конъюнктура.

— Независимость, объективность экспертных суждений подкрепляется гарантированной анонимностью, которую необходимо выдержать до конца, чтобы эксперт мог столь же уверенно выступать в последующих турах и исследованиях.

— Эксперту ни в коем случае нельзя навязывать свои представления и формулировки, по возможности избегая закрытых вопросов и установившихся стереотипов. Тем более ни в коем случае нельзя негативистски относиться к любым его суждениям. Напротив, требуется всячески стимулировать развитие любой его сколько-нибудь конструктивной идеи.

— С экспертом нецелесообразно согласовывать запись его интервью, которое будет немедленно «приглаживаться» им, как для печати. Но это означает запрет на любой намёк в отношении личного авторства эксперта. Материал экспертизы должен подаваться принципиально безлично, как некий коллективный информационный массив. Разумеется, эксперт имеет право использовать свой и общий материал по личному усмотрению. Но тогда на него переходит и соответствующая часть ответственности за высказываемое. Забегая вперёд, скажем, что каждое из шестнадцати интервью вполне может обернуться научной монографией или публицистической книгой эксперта-автора.

— Эксперта следует ориентировать на оценку не просто возможных изменений СНО «вообще», а на формирование прогнозных моделей (именно на этом этапе было решено переименовать взрывоопасные сценарии в «мирно» выглядящие прогнозные модели).

— Из номенклатуры моделей целесообразно изначально исключить проблемную как заведомо алармистскую в глазах любой аудитории, сделав её имплицитной, само собой разумеющейся. Тем более что никто из экспертов не считал сложившуюся в СНО проблемную ситуацию «саморазрешающейся» со временем. Напротив, господствовало единодушное мнение, что проблемная ситуация (кстати, не только в СНО) будет неизбежно перерастать в критическую и далее в катастрофическую, если не принять заблаговременных мер по её урегулированию.

— В связи с этим целесообразно сосредоточить внимание только на нормативных моделях желаемых изменений — идеализационной (без учёта ограничительных факторов прогнозного фона) и оптимизационной (с учётом таких факторов).

— Параллельно с интервью провести контрольный анкетный опрос шестидесяти «рядовых» экспертов — типичных работников образования. При этом содержание анкеты должно быть возможно более сопоставимо с содержанием всей совокупности интервью (для последующего сравнительного анализа).

С этими установками исследовательская группа в 1996/97 учебном году приступила к подготовке и проведению первого тура мониторинга, включая обработку его материалов. Снова забегая вперёд, укажем, что только что изложенные установки оправдали себя полностью.