



УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

О. Лебедев

Задачи современной школы:
поиск индивидуальности

47 - 57

В. Лазарев

Проектная и псевдопроектная
деятельность в школе

58 - 64

М. Мирошкина

Способы взаимодействия
образовательных организаций
и детских общественных объединений

65 - 74



ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: ПОИСК ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

О. ЛЕБЕДЕВ

Любую школу можно рассматривать как динамичную образовательную систему, возможности которой меняются. Потенциал отдельной школы зависит от социальных запросов в сфере образования, ресурсов, которыми располагает система образования, от управления этой системой. Но потенциал школы зависит не только от внешних, но и внутренних факторов — её образовательной программы и выбранного вектора развития.

Критерием оценки потенциала школы поэтому можно считать меру соответствия выбранного вектора перспективам развития всей системы общего образования. Об этих перспективах можно судить по происходящим или намечаемым изменениям (на уровне «слабых сигналов»), материалам прогностических исследований, экспертным оценкам.

Безусловно, взгляд на перспективы развития школы всегда будет субъективен. Поэтому перспективы развития школы могут быть рассмотрены с разных точек зрения. Понятно и то, что в каждый данный момент в любой образовательной системе могут быть заложены различные варианты последующего развития. Но реальный сценарий развития конкретной школы (или другой образовательной системы) зависит и от имеющихся представлений о ситуации выбора, понимания того, какой выбор предстоит сделать.



Ниже сформулировано пять вопросов, относящихся к сфере общего образования. Предметом дискуссии могут быть сами вопросы и допускаемые альтернативы при ответах на эти вопросы. Можно предполагать, что выбранные варианты ответов на поставленные вопросы дадут возможность определить критерии оценки «истории развития» конкретной школы, её достижений и вероятных перспектив. Иначе говоря, опираясь на приведённые ниже вопросы, можно попытаться сказать, каким путём шла школа и каким путём она намерена идти дальше, учитывая новые вызовы XXI века к системе образования, потребности меняющегося общества в формировании свободных и ответственных людей.

Меняется ли ценность образования? Безусловно, можно утверждать, что растёт уровень образования населения. К концу советского периода около 11% занятого населения не имело основного образования. К 2008 г. данный показатель снизился до 0,5%. Одновременно сокращалась доля тех, кто имел лишь основное общее образование. В 2000 г. их было 23,5 % в структуре занятого населения, а в 2008 г. — 20,1 %. В то же время возрастала доля имеющих среднее и более высокий уровень образования.

Казалось бы, появляются основания утверждать, что наша страна превращается в общество образованных людей. Однако возникает вопрос о том, можно ли ставить знак равенства между уровнем образования и уровнем образованности. Дело в том, что необходимо различать понятия «грамотное» и «образованное» общество. Отличия касаются уровня образованности, достигаемого большей или, по крайней мере, значительной частью населения.

Повышение уровня образования занятого населения в нашей стране (как и в других странах) обусловлено переходом к системе всеобщего и обязательного образования, которое должно было удовлетворять потребности индустриального общества. Такое образование основывается на освоении адаптированных источников образовательной информации, главным из которых является школьный учебник. Обращение к аутентичным культурным текстам в массовом образовании ограничивается преимущественно знакомством с рядом произведений художественной литературы. Доминирующим способом обучения является передача информации от учителя к ученику, а сам образовательный процесс строится по аналогии с производственным процессом на промышленном предприятии: занятия начинаются и заканчиваются по звонку, класс получает одинаковые и обязательные задания с установленным сроком их выполнения, результаты выполнения заданий оцениваются учителем и т.д. Результативность образовательного процесса обеспечивается действием механизмов принудительного обучения.

Достижимые в системе массового образования результаты можно определить как уровень допрофессиональной компетентности, достаточный для продолжения обучения в системе профессионального образования, и уровень функциональной грамотности, достаточный для решения стандартных задач в повседневной жизни (умение разбираться в определённых видах текстов, составлять некоторые виды текстов, соблюдать определённые нормы поведения и т.п.).

Понятно, что это слишком общая и неточная характеристика результатов массового образования, поэтому что эти результаты в каждой конкретной ситуации могут существенно отличаться от указанных уровней. Речь идёт об ограниченных возможностях системы массового образования, сложившейся в индустриальную эпоху. Такая ограниченность проявляется в двух других возможных результатах



общего образования — повышении уровня общекультурной компетентности обучающихся и в раскрытии их индивидуальных способностей.

Надо заметить, что в условиях производства индустриальной эпохи оба результата могли рассматриваться как нежелательные, препятствующие эффективной организации массового производства. Естественно, что и в условиях индустриального общества существовала потребность в высококультурных людях, ярких индивидуальностях, но она не могла носить массовый характер.

Макросоциальным результатом функционирования системы всеобщего и обязательного школьного образования стало формирование общества грамотных людей, способных более или менее эффективно выполнять свои профессиональные, гражданские и семейные обязанности. В условиях индустриального общества ценилось образование, результатом которого было достижение достаточно высокого уровня допрофессиональной компетентности и функциональной грамотности.

С развитием общества, переходом к постиндустриальному, информационному обществу ситуация стала меняться. Появились новые критерии оценки образования — и достигаемых образовательных результатов, и самого образовательного процесса. Изменения в структуре занятости, превращение многих видов профессиональной деятельности в разновидность умственного труда, информатизация общества, развитие институтов гражданского общества, переход от многопоколенной к нуклеарной семье, темпы изменений и другие явления социальной жизни привели к новым ожиданиям в сфере общего образования.

С развитием общества сохраняется представление об элементарной грамотности, но меняется представление о содержании функциональной грамотности. К её компонентам сейчас относят общую грамотность, информационную, компьютерную, коммуникативную, правовую, общественно-политическую, экологическую грамотность, владение иностранным языком (на базовом уровне), грамотность действий в чрезвычайных ситуациях, грамотное решение бытовых проблем.

Расширилось понятие допрофессиональной компетентности, которая выражается не только в освоении предметных знаний и умений, необходимых для получения профессионального образования определённого профиля, и в умении ориентироваться в системе профессионального образования, но и в способности проектировать возможные образовательные маршруты на основе представлений о том, чем определяется конкурентоспособность специалиста в тех или иных видах профессиональной деятельности.

Общекультурная компетентность в современном смысле слова определяется, по крайней мере, пятью факторами: знанием «первоисточников культуры», относящихся к различным областям культуры (литература, искусство, философия, религия, наука); знанием иностранного языка на уровне, достаточном для продолжения обучения за рубежом и/или для работы с аутентичными текстами, относящимися к какой-либо из областей культуры; освоение междисциплинарных способов решения познавательных и иных лично значимых проблем; ориентация в актуальных проблемах социальной жизни, которые становятся предметом общественного обсуждения; способность ясно, на хорошем языке формулировать свои мысли (речевая культура). Естественно, трудно ожидать, что такой уровень общекультурной компетентности может обеспечить даже реформированная школа. Но школа может использовать свои возможности для приближения к такому уровню, для формирования механизмов саморазвития личности.





Значимым результатом образования становится выявление и развитие индивидуальности учащихся. Важность индивидуального подхода к учащимся признавалась всегда. Но смысл индивидуального подхода заключался в поиске ответа на вопрос, что надо сделать для того, чтобы данный ученик был «как все». Сейчас смысл индивидуального подхода становится иным — в выявлении присущих данному ученику способов познания мира и способов самореализации с целью определения оптимальных путей личностного саморазвития ученика.

В новой ситуации ценность «традиционного образования» падает, а современного образования — возрастает. И в системе образования в целом, и в отдельной школе происходят изменения, отвечающие современным вызовам. И всё же при анализе ситуации в конкретной школе было бы важно ответить на вопрос о том, в чём заключается выбранный вектор развития — в совершенствовании сложившейся модели образования при сохранении её традиционных основ или в поисках новой модели образования, его новых целей и новых способов организации?

Можно ли утверждать, что школа успешно ищет пути существенного повышения уровня общекультурной компетентности учащихся и раскрытия их индивидуальности?

Школа является основным образовательным институтом? Изменения в сфере школьного образования заключаются, во-первых, в том, что школа перестаёт быть единственным институтом, который даёт среднее образование. Получает распространение практика домашнего образования и самообразования (экстернат). Существенную роль в получении среднего образования необходимого качества играет институт репетиторства. Сохраняют популярность подготовительные курсы при высших учебных заведениях, которые восполняют дефицит школьных знаний, необходимых для получения высоких результатов ЕГЭ.

Другое изменение связано с расширением масштабов дополнительного образования детей. Учреждения дополнительного образования детей не являются конкурентами общеобразовательных школ в прямом смысле слова, но они могут конкурировать со школами с точки зрения значимости для удовлетворения познавательных и иных духовных запросов детей. Если иметь в виду, что одним из основных результатов общего образования становится выявление и развитие индивидуальности учащихся, то надо признать, что без дополнительного образования получить полноценное общее образование невозможно.

Третье изменение, имеющее прямое отношение к школьному образованию, обусловлено развитием внешкольных источников информации — сначала телевидения, затем Интернета. С появлением в шестидесятые годы телевизора в каждой семье образовательная среда школьников существенно обогатилась. Появилась возможность получать информацию, более интересную по сравнению с традиционным содержанием школьных предметов, и в более комфортных условиях. Ценность школьного образования для учащихся стала падать. Ещё более этот процесс усилился с появлением современных источников информации.

Упрощая ситуацию, можно сказать, что для получения аттестата о среднем образовании, а тем более для удовлетворения собственных познавательных потребностей совсем не обязательно учиться в школе. В такой ситуации надо либо «закручивать гайки» механизмов принудительного обучения (что даёт всё более



слабые результаты), либо по-иному взглянуть на функции школы, её миссию для того, чтобы выявить конкурентные преимущества школы по сравнению с другими образовательными институтами.

Во втором случае надо признать, что современная школа является лишь одним из образовательных институтов и что она может обеспечить достижение желаемых образовательных результатов в сотрудничестве с этими институтами, реализуя свои особые возможности.

Вопрос в том, в чём заключаются эти возможности. На данный вопрос могут быть даны разные ответы. Вот одна из возможных версий ответа на поставленный вопрос.

Школа даёт общее образование, под которым понимается образование, общее для всех людей, объединяющее людей общими взглядами, общими ценностями.

Школа может обеспечить достижение всей совокупности образовательных результатов — элементарной грамотности, функциональной грамотности, профессиональной и общекультурной компетентности, выявление и развитие индивидуальности учащихся. Совокупность данных результатов определяет качество общего образования.

Школа имеет возможность влиять на выбор в сфере дополнительного образования и на содержание неформального образования.

Школа располагает возможностью формирования позитивного опыта обязательного образования (но не за счёт механизмов принудительного обучения, а за счёт выявления личностных смыслов образования). Данное преимущество школы является весьма важным, поскольку в жизни человека обязательная деятельность занимает значительное место.

Школа может дать опыт эффективной коллективной деятельности, опыт сотрудничества детей и сотрудничества детей и взрослых.

Можно сказать, что потенциальные преимущества школы лежат в области личностных и метапредметных результатов.

Оценивая тенденции и перспективы развития конкретной школы, важно ответить на вопрос, какие именно особые возможности общеобразовательной школы уже используются и какие из них предполагается использовать более полно.

Каждая школа может иметь свою собственную миссию? Понятно, что все школы выполняют определённую общую миссию, которая может быть описана в терминах, характеризующих значимость школьного образования для развития потенциала общества и личностного потенциала обучающихся. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что общее образование направлено на развитие личности, приобретение знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования. Эта формулировка отражает взгляд государства на миссию общеобразовательной школы. Государственные образовательные стандарты определяют условия, необходимые для выполнения данной миссии.

Вопрос о том, может ли конкретная школа иметь свою особую миссию, не означает противопоставления общему предназначению общеобразовательных школ. Собственная миссия отдельной школы может рассматриваться как конкретизация общей миссии или её дополнение.





Сам вопрос возникает в связи с тем, что школы существенно отличаются друг от друга и что число таких отличий, их содержание может меняться. Это вопрос о возможных пределах дифференциации школ. Сами отличия школ могут определяться объективными и субъективными факторами.

К объективным факторам относятся характер образовательной организации, место расположения школы (мегаполис, село и т.п.), социокультурная среда, ресурсное обеспечение школы, условия приёма в школу (если они не определяются самой школой), состав учащихся и их родителей. Объективные факторы в наибольшей мере влияют на условия образовательной деятельности, в известной мере — на качество образовательного процесса, а в связи с этим и на его результаты.

Субъективные факторы, определяющие отличия школ, включают в себя интерпретацию социального заказа школе и её педагогическую концепцию. Социальный заказ школе не сводится к государственному заказу, представленному в государственных образовательных стандартах. Его элементами являются и общие запросы общества в сфере образования, и требования системы профессионального образования, и ожидания родителей учащихся. Широкий социальный заказ не представлен в виде какого-либо документа. На практике он трактуется самой школой, а потому на уровне школы могут существовать различные интерпретации социального заказа, причём и на этом уровне нередко социальный заказ понимается по-разному.

Интерпретация социального заказа на уровне школы имеет определяющее значение для понимания смысла школьного образования, его целей. Отличия между школами, обусловленные различиями в понимании социального заказа школы, найдут отражение в их педагогических концепциях.

Педагогическая концепция школы представляет собой совокупность принципов, на которых строится образовательная система школы, прежде всего, область отношений между участниками образовательного процесса. С этой точки зрения, условно можно выделить два типа педагогических концепций — в которых доминирует установка на учебный долг учащихся и в которых доминирует установка на право учащихся получить качественное образование. Педагогическая концепция школы в наибольшей мере влияет на образ жизни школы, её скрытый учебный план, а в связи с этим на мотивы образовательной деятельности учащихся и её результаты.

Государственная образовательная политика направлена на сокращение отличий в ресурсном обеспечении школ, преимущественно в их обеспечении материальными и информационными ресурсами. Сокращение числа предметно — методических линий учебных пособий, возвращение к идее «единого учебника» своим следствием могут иметь сокращение отличий в используемых дидактических ресурсах, что в конечном счёте может повлиять на интерпретацию социального заказа школами и на определение их собственной педагогической позиции, одним из элементов которой является представление школы о своей особой миссии.

Постсоветский период в развитии отечественной школы начался с процесса диверсификации образовательных учреждений, который выразился не только в появлении новых видов школ (гимназии, лицеи), но и в иных попытках определения особого педагогического статуса школ («школа индивидуального обуче-



ния»; «школа равных возможностей»; «школа взросления» и т.д.). По сути дела, это были попытки определения специфической миссии той или иной школы.

Анализ имеющейся практики формулирования миссии конкретной школы показывает несколько подходов к решению задачи определения миссии:

- ориентация на социальную роль школы в условиях конкретного социума (школа рассматривается как социокультурный центр);
- ориентация на роль школы в развитии системы образования (позиция авангардной школы, имеющей опережающий опыт решения актуальных образовательных проблем);
- ориентация на какую-либо категорию обучающихся (одарённые дети, «проблемные» дети и др.);
- ориентация на решение каких-то сложных педагогических проблем (расширение возможностей для выбора индивидуального образовательного маршрута, гарантии успеха для учащихся с разными познавательными возможностями, формирование лидерских качеств учащихся и др.).

Возможны и другие подходы к определению собственной миссии школы. Возникает вопрос, насколько нужен поиск такой миссии. На практике многие школы и не пытаются вести такой поиск, если не принимать за него декларации в программах развития, не имеющие никакого отношения к реальной образовательной практике. Более того, практика управления школами нередко препятствует их индивидуализации.

Между тем, объективные потребности развития системы общего образования, обусловленные запросами меняющегося общества, заключаются в стимулировании процесса поиска и определения школами своей особой миссии. Данное утверждение можно обосновать, по крайней мере, тремя аргументами. Во-первых, многообразие элементов любой социальной системы является фактором её развития, поскольку расширяет возможности системы в решении широкого круга разнообразных задач. Во-вторых, такое многообразие расширяет возможности выбора школы родителями по педагогическим основаниям — для успешного развития разных детей могут потребоваться разные школы. В-третьих, понимание педагогами особенностей своей собственной школы, её потенциала создаёт предпосылки для эффективного использования её ресурсов.

Миссия школы с её развитием, с изменением окружающей среды может меняться. Обращаясь к истории школы и определяя её перспективы, было бы важно ответить на вопросы о том, в чём заключалась, заключается и может заключаться в обозримом будущем педагогическая позиция школы и её особая миссия.

Школа как образовательная система: какова область главных изменений? Если меняется смысл общего образования, место школы в системе образовательных институтов, если для сохранения ведущей роли школы в системе образования нужны школы, способные видеть и реализовать собственную миссию, то становятся неизбежными изменения в образовательной системе школы.

Очевидными являются необходимые изменения в ресурсной базе и, прежде всего, в кадровых ресурсах образовательной системы. Но в связи с этим возникает вопрос о приоритетной задаче — она заключается в повышении квалификации педагогических кадров или в повышении квалификации педагогического коллектива?





Предложенное противопоставление может показаться искусственным, но дело в том, что повышение квалификации отдельных учителей не обязательно ведёт к качественному изменению всего педагогического коллектива, а в каких-то ситуациях может стать источником внутренних конфликтов в коллективе.

Новые образовательные стандарты выделяют три вида результатов, два из которых — метапредметные и личностные — могут быть достигнуты лишь при взаимодействии учителей разных специальностей. Достижение предметных результатов также предполагает сотрудничество учителей разных предметов (альтернативой ему могут быть конфликты, борьба за время ученика, его внимание). Необходимость кооперации учителей, их взаимодействия обусловлены также тем, что отдельный учитель далеко не всегда может совместить разные педагогические роли, выполнение которых необходимо для обеспечения высокого качества образовательного процесса (диагноста, методиста, проектировщика, специалиста ИКТ и т.д.) и которые могут быть распределены между членами педагогического коллектива.

Такой подход означает, что повышение квалификации учителя может заключаться в освоении новой роли в педагогическом коллективе. Смысл повышения квалификации всего педагогического коллектива заключается в освоении способов совместной деятельности, направленной на решение какой-либо стратегической задачи решения школы.

Наиболее вероятны изменения в образовательных программах, которые уже происходят сейчас, но они носят фрагментарный характер (изменения в отдельных элементах учебного процесса, чаще всего в технологиях; изменения в учебных программах по отдельным предметам, в программах внеурочной деятельности и т.п.). Образовательная программа школы на практике представляет собой пакет фрагментарных программ, не имеющих ясных внутренних связей. Актуальной становится задача разработки образовательной программы школы как проекта образовательного процесса, в котором предусмотрены взаимосвязи всех компонентов образовательного процесса и его ступеней.

Качество отдельных элементов образовательной системы ещё не определяет качество всей системы. Качество программ, состав участников образовательного процесса определяют возможности системы, реализация которых зависит от связей и отношений между элементами системы, прежде всего, её «живыми элементами».

Естественно, что могут быть отличия между характером отношений внутри групп участников процесса (например, между отношениями учащихся и отношениями учителей), но вместе с тем было бы важно выделить какие-то общие характеристики, относящиеся ко всей системе отношений, и на этой основе определить управленческую проблему.

Вопрос можно поставить так: какой характер отношений между участниками образовательного процесса ведёт к доминированию «идеологии долга», а какой — к доминированию «идеологии права»?

Более или менее очевидным является то, что «идеология долга» поддерживается субъект-объектными отношениями, построением системы иерархических отношений («кто здесь главный»). Альтернативой являются субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса, одним из основных признаков которых является признание права на собственное целеполагание и выбор



средств реализации целей. Но субъект-субъектные отношения могут реализовываться в формате конкуренции («первый ученик», «лучший учитель»; «неблагополучная семья») и в формате сотрудничества. Отношения конкуренции скорее всего будут порождать «идеологию долга», поскольку сама деятельность будет направлена на достижение обязательных результатов, выполнение обязательных требований.

Отношения сотрудничества направлены на достижение результатов, имеющих личностную значимость для всех участников образовательного процесса, при этом речь может идти о разных результатах для учителей и учащихся, для разных учителей и разных учащихся.

Результаты современного школьного образования всё больше зависят от отношения к школьному образованию участников образовательного процесса, а это отношение во многом определяется характером отношений между ними. Но управлять отношениями напрямую нельзя. Характер отношений определяется характером связей между участниками образовательного процесса.

Отношения сотрудничества предполагают распределение ответственности между участниками образовательного процесса за его результаты, а в связи с этим определение их прав и обязанностей. Определить ответственность, права и обязанности каждой группы участников образовательного процесса нормативным путём или, по крайней мере, только нормативным путём невозможно в силу того, что нормы в этом случае могут в наибольшей мере отражать позицию их разработчиков. Указанную проблему можно решить лишь путём переговоров.

Исходным пунктом является конкретизация прав учащихся, главные из которых определены в Конвенции о правах ребёнка и законодательных актах. Из прав учащихся «вытекают» их обязанности, без выполнения которых данные права не могут быть реализованы, а также обязанности учителей, которые заключаются в создании необходимых условий для соблюдения прав учащихся и успешного выполнения ими своих обязанностей. Для выполнения своих обязанностей учителя должны обладать определёнными правами, условия для соблюдения которых обязана гарантировать школьная администрация.

Расширение прав должно предполагать одновременное расширение круга обязанностей и повышение уровня ответственности за результаты деятельности. Это относится и к учащимся, и к учителям.

Сами права могут быть описаны в терминах самостоятельного принятия решений в ситуации выбора.

Возвращаясь к вопросу о том, какова область главных изменений в образовательной системе школы, можно сказать, что для ответа на вызовы меняющегося общества необходимы изменения и в ресурсах образовательной системы (прежде всего, кадровых), и в качестве структурных элементов системы, и в связях и отношениях, сложившихся в образовательной системе. Главной является область формирования отношений ответственного сотрудничества.

Оценивая деятельность конкретной школы, имеет смысл проанализировать, какой характер носят произошедшие и намечаемые изменения — фрагментарный или системный? В какой мере они затрагивают отношения между участниками образовательного процесса и отношение к самому образовательному процессу?





Управление школами: регламентация деятельности или стимулирование свободы? Постановка данного вопроса может показаться неправомерной, во-первых, потому, что в любой ситуации неизбежны определённая регламентация деятельности школы и предоставление школе какой-то свободы в организации своей деятельности, а во-вторых, для разных школ может оказаться оптимальным различное соотношение регламентации и свободы.

Жёсткая регламентация деятельности школы (вплоть до единого учебника, единых требований к уроку в советской системе образования) гарантирует достижение минимально желаемого уровня образовательных результатов. Высокая степень свободы, открывающая широкие возможности для педагогического творчества, создаёт предпосылки для достижения новых образовательных результатов, но одновременно увеличивает степень риска неудач. Высокая степень свободы порождает ещё один риск (это подтверждается практикой постсоветской школы, особенно на начальном этапе её развития) — эксплуатации педагогического творчества, направленного на решение проблем, которые должны решить органы управления и/или методические или исследовательские структуры.

Если исходить из вызовов XXI века, обращённых к системе образования, то надо признать, что ориентации на индивидуализацию школ соответствует ориентация на сокращение объектов регламентации и расширение возможностей для принятия школой самостоятельных решений, относящихся к её образовательной системе. Но расширение самостоятельности школы должно привести и к повышению её ответственности за качество и результаты своей образовательной деятельности. Между тем, сейчас школа практически отвечает за всё, включая результаты, относящиеся к области воспитания и за которые школа не может нести единичную ответственность.

Преодолеть указанное противоречие можно, если сократить сферу ответственности школы, повысив уровень её ответственности. Возникает вопрос о том, в чём может реально заключаться ответственность школы. Понятно, в чём состоит ответственность руководителей школы — их можно освободить от занимаемых должностей (да и эта мера имеет смысл, если число претендентов на руководящие должности превышает число вакансий).

Реальная ответственность школы может заключаться в риске потери контингента (при условии отказа от приёма в школу строго по микрорайону), риске сокращения объёмов финансирования (при условии практики финансирования образовательных проектов, выходящих за рамки стандартов, на конкурсной основе), репутационных рисках (при условии достаточно полного освещения деятельности школ в СМИ и Интернете).

Сферой ответственности школы обычно считаются образовательные результаты. Ясно, что школы отличаются своими возможностями по достижению наиболее высоких образовательных результатов. Более точным критерием оценки деятельности школы было бы продвижение учащихся, наличие у всех учащихся опыта лично значимых достижений. Но в этом случае сложно найти какие-то стандартизированные измерители.

Компенсировать дефицит точных показателей образовательных достижений можно за счёт экспертных оценок. Но экспертные оценки могут иметь влияние на ситуацию, если эксперты пользуются доверием профессионального сообщества.



В этом случае экспертное мнение может иметь существенное значение для репутации школы.

Рассматривая альтернативу, предложенную в приведённом выше вопросе, можно сказать, что вызовом XXI века соответствует ориентация на свободу при одновременном возрастании роли профессионального сообщества в экспертизе качества и результатов образовательной деятельности.

Возрастание роли экспертных оценок, в частности, независимой общественно — профессиональной экспертизы предполагает изменение позиции органов управления образованием к своим указаниям и рекомендациям (включая образовательные стандарты). Имеется в виду, что в условиях быстро меняющейся образовательной ситуации (появление новых социальных запросов, смена поколения учащихся и т.д.) любые нормативы представляют собой лишь гипотезы, которые могут быть подтверждены или опровергнуты практикой. Поэтому несовпадение практики и стандартов должно стать основанием не для «обвинительного заключения», а для серьёзной аналитической работы с привлечением необходимых специалистов.

Но выбор между регламентацией и свободой делают не только управленческие структуры, но и сами школы, которые могут по-разному использовать имеющиеся возможности для принятия самостоятельных решений. Поэтому при оценке деятельности конкретной школы имеет смысл выяснить, какие образовательные инициативы были предложены и реализованы самой школой.

Любая образовательная стратегия, в явном или неявном виде, отражает представление о смысле современного школьного образования, месте школы в системе образовательных институтов, специфической миссии конкретной школы, характере и смысле изменений в образовательной системе школы, своей роли в профессиональном сообществе, готовности использовать имеющиеся возможности для самостоятельного поиска путей решения актуальных педагогических проблем.

