

Реформа образования глазами учителей и преподавателей

Темыр Айтчевич Хагуров,

профессор Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник
Института социологии РАН, доктор социологических наук, khagurov@mail.ru

Андрей Александрович Остапенко,

профессор Кубанского государственного университета,
доктор педагогических наук, Ost101@mail.ru

• реформа образования • риски взросления • школьное образование • высшее образование • мнение профессионального сообщества • образование между служением и услугой • традиции и инновации в образовании •

Реальностью сегодняшнего дня стали глубокие социальные противоречия, частичная деградация основных институтов социализации, нарушение преемственности между поколениями, отсутствие разделяемой большинством системы ценностей как мерила нормы и отклонения. В этих условиях дети, подростки и молодёжь оказались в наибольшей степени уязвимы и восприимчивы к деструктивным влияниям среды и окружения.

Главная опасность сегодня заключается в нарастающей неспособности основных институтов социализации (семьи, школы, права) обеспечить успешное взросление молодёжи: достижение личностной и социальной зрелости, формирование правосознания, вовлечение в социально-продуктивные виды деятельности. В результате проблемы с поведением несовершеннолетних в России приобретают качественно новые формы. Стирается грань между «трудными» и «обычными» подростками. Происходит нормализация многих видов девиантного поведения. Употребление психоактивных веществ, половая распущенность, мелкое воровство, социальное иждивенчество, пассивно-гедонистическая жизненная позиция, криминализация сознания становятся атрибутами «нормальной», не попадающей в сферу профилак-

ки, активности молодёжи. Эти процессы связаны с комплексом рисков, которые мы обозначаем как *риски взросления*, имеющие социальные и антропологические последствия. Попытка выявления, эмпирического описания этих рисков в первом приближении и поиска подходов к их пониманию и объяснению была предпринята в коллективной монографии учёных Института социологии РАН и Кубанского государственного университета¹.

Совершенно очевидно, что значительная часть рисков взросления связана со школой, с её утратой роли эффективного воспитателя, и вообще всеми теми изменениями, которые произошли в пространстве образования в последние 20–25 лет. Соответственно наш интерес к исследованию последствий реформы образования был, с одной стороны, обусловлен интересом к проблеме рисков взросления в их соотношении с проблемами современной школы. С другой стороны, проблемы реформирования отечественного образования за последние 20 лет не раз становились предметом оживлённых и даже ожесточённых дискуссий, в которых авторам

¹ На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России: опыт социологического анализа. Коллективная монография / Под общ. ред. М.Е. Поздняковой, Т.А. Хагурова. М.: ИС РАН, Краснодар: КубГУ, 2012.

доводилось принимать участие, в том числе в ряде публикаций². Очередное оживление вопроса о судьбах образования и итогах реформ вызвало выступление премьер-министра Д.А. Медведева перед депутатами Госдумы РФ 17 апреля 2013 года, в котором он в целом позитивно оценил деятельность руководства Минобрнауки РФ и результаты модернизации образования.

Представляется полезным сопоставить эту общую положительную оценку с мнением профессионального сообщества — учителей школ и преподавателей вузов, наблюдающих процессы в образовании изнутри. Мы надеемся, что это поможет, с одной стороны, восполнить недостаток «обратной связи» в процессе оценки итогов образовательной реформы, а с другой — более отчетливо увидеть рискогенность многих процессов, протекающих сегодня в образовании и мало заметных широкой общественности.

География и масштаб исследования

В число респондентов вошли учителя общеобразовательных учреждений и преподаватели учреждений среднего и высшего профессионального образования страны. Опросом был охвачен 41 регион Российской Федерации. Исследование проводилось методом почтового анкетирования: организаторы опроса разослали письма с анкетами (как в бумажном, так и электронном виде) знакомым педагогам из других регионов с просьбой помочь в проведении исследования и проанкетировать коллег. Отклик был массовым, коллеги с энтузиазмом включились в исследование, благо

вопросы, затрагиваемые в опросе, активно дискутируются педагогическим сообществом средней и высшей школы. Всего было собрано 1560 анкет, после выбраковки к анализу допущено 1106.

Основная часть опрошенных — люди среднего и старшего возраста, с большим стажем работы в образовании (см. таблицы 1 и 2). Имеют высшее образование 72%, научную степень — 19%. Большинство респондентов — школьные педагоги (68%), поэтому в общем массиве респондентов, как и во всём школьном образовании, преобладают женщины — 83%.

Таблица 1

Возраст респондентов

Варианты ответа	%
От 20 до 30 лет	12,7
От 31 до 45 лет	41,8
От 45 до 60 лет	37,0
Свыше 60 лет	8,5

Таблица 2

Педагогический стаж респондентов

Варианты ответа	%
Менее 1 года	0,6
От 1 года до 5 лет	11,0
От 6 до 10 лет	12,5
От 11 до 20 лет	25,2
Свыше 20 лет	50,7

В отношении реформ образования как темы исследования наш опрос носил экспертный характер. Его участники — это профессиональные педагоги с большим опытом, видящие ситуацию в образовании изнутри, а не с высот начальственных кабинетов. Нам представляется, что по охвату опрошенных наше исследование может вполне восполнить нехватку «обратной связи», являющейся, по нашему глубокому убеждению, основным недостатком организации большинства реформаторских инициатив в сфере образования.

Ниже мы последовательно проанализируем ответы респондентов на вопросы нашей ан-

² Остапенко А. ...И всё это вместе взятое называется «модернизация» // Первое сентября. 2010. № 18. С. 2; Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Что мы теряем, превращая высшее образование в подготовку и услугу? // Образовательные технологии. 2011. № 4. С. 26–29; Хагуров Т.А. Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–57; Хагуров Т.А. Кризис модерна и образование // Россия реформирующаяся: Ежегодник Института социологии Российской академии наук. Вып. 9. М.: Новый Хронограф, 2011. С. 221–243; Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Недомыслие или заказ? Министерство ликвидации образования и науки действует // Своими именами. Газета борьбы общественных идей. 2012. № 48 (116). 27 ноября. С. 1; Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологического исследования // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 221–226.

кеты. Все вопросы носили полузакрытый характер. Респондентам предлагались варианты ответов или возможность вписать свой собственный вариант. Собственных ответов оказалось немного (3–5%), но они, как правило, носили эмоциональный характер. Традиционно именно эти 3–5% наиболее активных представителей любой социальной общности и выступают «лидерами мнений» в своих профессиональных коллективах и сообществах. Поэтому мы решили привести свободные ответы полностью, исключив лишь прямые повторы. Это, на наш взгляд, позволит наглядно увидеть эмоциональную палитру отношений к затрагиваемым вопросам.

Какой период переживает отечественное образование в настоящее время?

Именно таким был первый вопрос анкеты. Напомним, что премьер-министр Д.А. Медведев положительно оценил результаты модернизации образования. Так, в отчёте федерального правительства он заявил, что «в 2012 году неплохие результаты достигнуты в модернизации региональных систем общего образования»³. Мнение профессионального сообщества оказалось иным.

Таблица 3

Какой период переживает отечественное образование в настоящее время? (в%)

Варианты ответов	Всего	СПО*	ВО	КН	ДН
Расцвет	0,8	3,5	0,6	0	4,5
Подъём	6,4	8,6	6,4	3,8	0
Застой	3,6	1,8	3,6	4,8	9,1
Упадок	25,6	24,6	25,9	30,8	27,3
Кризис	53,6	47,7	53,9	55,8	59,1
Другое	5,2	8,6	5,3	1,9	0
Затруднились ответить	4,8	5,2	4,3	2,9	0

* Здесь и далее: СПО — это респонденты со средним профессиональным образованием, ВО — с высшим образованием, КН — кандидаты наук, ДН — доктора наук.

Очевидно, что общая оценка ситуации в образовании нашими респондентами полностью противоположна мнению бывших (на-

пример, того же Э.Д. Днепрова), нынешних реформаторов (из НИУ ВШЭ) и идеологов реформ.

Итак, **результаты двадцатилетнего периода реформирования образования практически 80% педагогов оценивают в терминах «кризис» и «упадок»**. При этом доля выбравших отрицательный ответ растёт пропорционально уровню образования респондентов. Если следовать логике либерального штампа, что «в СССР всё было ещё хуже», то очевидно, образования там просто не было. Тогда интересно, где его получали авторы и разработчики реформ?

Сегодняшние собственные ответы респондентов на первый вопрос были таковы (даны в алфавитном порядке):

- время перемен;
- где-то лучше, но в большинстве ухудшилось;
- время глобальных перемен;
- да ничего особенного;
- зависит от конкретного учебного заведения;
- кризис, переходящий в хаос;
- кризис, являющийся следствием и проявлением системного кризиса общества;
- ломка стереотипов;
- модернизация;
- непонятно что;
- нельзя превращать образование в сферу услуг;
- перемены (4 одинаковых ответа);
- переходный (3 одинаковых ответа);
- переходный, поисковый;
- период качественных изменений;
- поиск в кризисе;
- пока не понятно;
- полный кризис;
- развал (4 одинаковых ответа);
- разложение;
- разнонаправленные процессы;
- растерянность;
- ухудшение (2 одинаковых ответа);
- целенаправленное уничтожение;
- целенаправленный развал;
- эксперимент.

Можно видеть, что среди респондентов, вписавших в графу «другое» собственные ответы, положительно оценива-

³ Отчёт правительства РФ о результатах работы в 2012 г. Полный текст // <http://www.regnum.ru/news/polit/1649783.html>.

ющих ситуацию, крайне мало и все они связывают свою оценку с идеей «перемен». Эта идея исходит из устоявшегося мнения, что «выводы делать пока рано», «сложности переходного периода неизбежны», а «результаты покажет время». Однако нам кажется, что *20 лет — это вполне достаточный период и для выводов, и для полноценных результатов*. Сравните нынешних реформаторов с большевиками, которые в 1922 году получили страну, в которой после Гражданской войны массового всеобщего образования фактически не было. И сравните это с 1942 годом, к началу которого годом раньше был завершён ликбез. Выводы очевидны. Не случайно, наверное, типичными вариантами многократно повторяющихся собственных ответов респондентов были: «время перемен», «растерянность», «развал», «разложение», «целенаправленный развал», «целенаправленное уничтожение».

Большая часть последующих вопросов анкеты была посвящена влиянию различных реформаторских инициатив на качество образования, ведь именно качество — основной аргумент и критерий всех обсуждений (в тех редких случаях, когда оно бывает более или менее публичным).

Что изменилось после превращения образования из служения в услугу?

Второй вопрос задавался в форме продолжения фразы: «Сегодня происходит превращение образования из сферы служения в сферу услуг. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом.

Таблица 4

Как изменилось качество образования в результате превращения его в сферу потребительских услуг? (в%)

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	0,8	0	1,3	0	0
Незначительно улучшилось	12,4	17,1	12,9	4,8	13,7
Осталось без изменений	12,5	16,1	11,8	5,7	4,7
Незначительно ухудшилось	19,8	28,6	19,2	23,9	9,1
Резко ухудшилось	43,4	28,1	44,7	54,8	63,2
Затруднились ответить	7,8	8,4	8,2	3,9	4,6
Другое	3,3	1,7	1,9	6,9	4,7

Можно видеть, что 63% педагогов указывают на снижение качества образования и лишь 13% — на некоторое улучшение. Нам кажется, этому есть две причины. Во-первых, это, конечно, реальное положение дел в школах и вузах. По нашим личным наблюдениям, уровень подготовки абитуриентов и студентов снижается катастрофически. Но есть вторая, «психологическая» или, точнее, «культурная» причина. *Исторический опыт российского образования глубоко противоположен идеологии сервиса*. Учитель в России всегда был сеятелем «разумного, доброго, вечного», пусть бедствующим материально, но «стоящим на пьедестале» служения. Поэтому *проблема превращения образования в услугу и отнесение его к сфере потребления — одна из наиболее болезненных в сознании российских педагогов*.

Кстати, и в этом вопросе доля выбравших резко отрицательный ответ растёт пропорционально уровню образования респондентов. Тем более что понимание качества образования в «идеологии служения» и в «идеологии сервиса» принципиально различаются. Ведь в первом случае речь идёт о воспитании личности *в целом*, во втором — о развитии отдельных *функций* человека. В первом случае речь идёт об *образовании*, во втором — о *подготовке*.

Собственные ответы респондентов на второй вопрос (даны в алфавитном порядке):

- в нашем ОУ образование не перешло в сферу услуг;
- ваш вопрос некорректен;
- вопрос не точен: непонятно, что имеется в виду под качеством образования (одно улучшается, другое — ухудшается);
- для незначительной части улучшилось (за счёт денег родителей), для всех остальных резко ухудшилось;
- качество может быть и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, это другое образование, с другим образом результата и человека;
- качество образования зависит от индивида, его потребности в качественном образовании, а не от внешнего влияния;
- не замечается;
- образование отстаёт от сферы услуг;
- оно в стадии изменений, появились возможности масштабного мониторинга и пот-

рясающие возможности для самообразования;

- переход от «+» к «—»;
- поляризовалось на «очень хорошее» и на «очень плохое»;
- потеряло внутренний смысл, стало формальным;
- потеряло смысл;
- потребительское отношение со стороны родителей, потребительское отношение со стороны педагогов;
- появляются другие измерения;
- ухудшилось от того, что снизилось качество подготовки самих преподавателей;
- ухудшилось, но не по этой причине;
- школа должна быть государственной, а не должна зарабатывать деньги на прожитие и развитие;
- школьные педагоги в своём большинстве оказались не готовы к этому переходу, а педагоги вузов поняли это превращение «по-особому».

Поскольку этот вопрос мы считаем чрезвычайно принципиальным, то сочли возможным развёрнуто прокомментировать полученные результаты. Сегодня в мире школа (и высшая в том числе) из института воспитания и обучения превращается в один из институтов системы потребления. Вместо взращивания «доброты и вечного» она предоставляет потребительские образовательные услуги. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием; около 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «что для вас самое важное в жизни?», 42% ответили «хорошо выглядеть», 18% — «быть всегда пьяным», и только 6%(!) — «получить знания о мире»⁴.

Похожая ситуация складывается и у нас. Практически во всех исследованиях качества мировоззрения и ценностей молодёжи Краснодарского края, проведённых под руководством одного из авторов⁵, можно наблюдать одну и ту же иерархию ценностей-целей. На вопрос о будущем⁶ респонденты сообщают, что хотят иметь крепкую семью,

высокооплачиваемую работу, обеспечить себя и близких материально. Такие цели, как «сделать мир лучше», «внести вклад в процветание своей страны» выбирает не более 6–8% респондентов. На вопрос о том, какими качествами нужно обладать современному человеку, наиболее популярны были ответы: быть «уверенным в себе» и «умным». Потом — быть «сильным» и «удачливым, счастливым». Варианты ответа быть «честным» и «добрым» выбрали не более 4–6% респондентов.

Другими словами, доброта и честность у современных школьников и студентов не относятся к числу востребованных личностных качеств. Это и не удивительно, ведь их призывают быть конкурентоспособными и эффективными лидерами. И они слушаются. Между тем, ещё Р. Мертон указывал, что эти ценности одинаково подходят и для успешного бизнесмена, и для успешного преступника — и тот, и другой стремятся к конкурентоспособности и эффективности.

Здоровое общество опирается на принцип объединения людей в служении высоким идеалам. Когда же в качестве идеала провозглашаются цели приземлённые, сводимые к индивидуальному благополучию и эгоизму, то общество неизбежно сталкивается с социальными болезнями (девиациями). Они начинают принимать устойчивый характер, превращаясь в неустранимые системные дисфункции, обусловленные направлением личностной активности индивидов в социально-деструктивном направлении: гедонизм, стяжательство и корыстная преступность, «отступающее» поведение (аддикции, сектанство) и т.п. Именно это сегодня и наблюдается в обществах, опирающихся на рыночную идеологию.

⁴ Де Грааф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т. Потребляемость: болезнь, угрожающая миру / Пер. с англ. Н. Макарова. М.: Ультра. Культура, 2003. С. 35.

⁵ Заказчиками выступали Управление образования г. Краснодара (2005, 2006 гг.), Прокуратура Краснодарского края (2007 г.), Департамент молодёжной политики Краснодарского края (2008 г.). Величина выборки колебалась от 400 до 2000 человек. Научный руководитель — проф. Т.А. Хагуров.

⁶ Применялась достаточно изощрённая техника постановки вопросов, позволяющая отслеживать искренность и согласованность ответов, которые в целом были устойчиво высокими.

В области государственной, региональной и муниципальной политики (не только образовательной) наблюдается *опасный перекос*, суть которого может быть выражена одним словом — *экономоцентризм*. Исключительное внимание на всех уровнях уделяется вопросам *условий* жизни и крайне недостаточное — вопросам её *смысла и качества*. **Политики, чиновники и журналисты много и охотно рассуждают о средствах, выделяемых на различные мероприятия и программы. Но очень редко — о содержании и смысле, культурных и воспитательных последствиях тех или иных предложений или программ. Такая ситуация в сфере культуры и государственной политики может быть концептуализирована как кризис идеального.** Фактически речь идёт о состоянии *аномии* (Э. Дюркгейм), но с некоторыми специфическими особенностями. Особенности эти заключаются в её хроническом характере, устойчивой утрате ценностей (деаксиологизации) коллективного и индивидуального сознания.

Одна из главных причин этого — всё тот же экономоцентризм, заставляющий сферы культуры и образования функционировать по законам рынка и потребления. Вместе с идеальным мы теряем важнейшие цели и результаты образования. Ключевая цель образования состоит отнюдь не в передаче пресловутых *зунов* или компетенций. Знания, навыки и компетенции — это, строго говоря, результат второстепенный. Да, мы готовим учащихся к работе со *знаниями* (понимание, применение метода и тому подобное), к определённой *деятельности* и к работе с *людьми*. Но главное — это передать им *правильное отношение* к знаниям, деятельности и людям. А правильным отношением есть любовь в её истинном, а не извращённом понимании, несмотря на всю «нерыночность» и «несовременность» этого слова. Если нам удаётся её взрастить, то у выпускника формируется *любовь* к знаниям (*любопытность*), *любовь* к деятельности (*трудолюбие*), *любовь* к людям (*человеколюбие*) и к жизни (*жизнелюбие*).

Если любовь в образовании иссякает, тогда эффективный и конкурентный экономист разрабатывает со-

вершенные коррупционные схемы, а компетентный юрист работает на мафию. Не хочется говорить о том, что бывает, когда компетентный врач рассматривает пациента исключительно как источник прибыли. Но всё именно так и получается, если цель образования «заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя»⁷ (А.А. Фурсенко).

Передача основанного на любви отношения возможна лишь тогда, когда передающий (преподаватель) сам обладает этим отношением — любит свой предмет, свою профессию и своих учеников. Так вот это отношение не может быть стандартизовано и измерено, в отличие от профессионализма, важность которого мы несколько не отрицаем. Это отношение традиционно *вращивалось* в особой среде, в том самом *святилище* научных ценностей, которое рынок стремится заменить *предприятием*. У выпускников предприятия иная мотивация — они не *служат* Истине, Добру и Красоте, они *максимизируют полезность*. На рабочем месте это означает готовность сделать «от» и «до», но не более. Исчезает идея **служения**, её место заменила идея **выгоды**. Ситуация в образовании начинает напоминать ситуацию в семье, когда главным регулятором отношений становится не любовь, а брачный договор. Такой договор может ясно очертить взаимные обязанности и выгоды, но самого главного в него ведь не впишешь.

Западное общество, для которого рыночная культура органична, давно осознало её опасности и за несколько столетий довольно сносно научилось их компенсировать путём *встраивания в рыночные отношения нерыночных регуляторов*. Это разнообразные ценностные и этические нормы и практики (типа советов по корпоративной этике и др.). Для России же рыночная культура отнюдь не органична, соответственно риски возрастают, а потребность в их компенсации намного выше. И здесь, как нам кажется, весьма уместны осторожность в нововведениях, тщательное прогнозирование последствий и уважение к традициям.

В университете на занятии по педагогике, посвящённом вопросам контроля и оценки,

⁷ Цит. по: Соколова В. Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране? // Совершенно секретно. 2011. № 4. <http://www.flb.ru/info/48680.html>.

как-то довелось попросить студентов объяснить то, как они понимают слова «прилежание», «прилежность», «прилежный». К большому удивлению, большинство из них просто затруднились объяснить их, а те, которые пытались, говорили полные нелепости. Разобравшись в терминах, некоторые пришли в полное недоумение по поводу того, **как** и **зачем** нужно было оценивать эти человеческие качества. Завязалась дискуссия о том, нужен ли некий перечень правил поведения, которые должен соблюдать ученик школы или студент вуза, или перечень человеческих качеств, которыми он должен обладать.

Спор свёлся к вопросу «Если существует утверждённый государством образовательный стандарт, то может ли и должен ли быть писанный или хотя бы неписанный поведенческий стандарт?». Большинство сходилось во мнении, что такого стандарта нет и быть не может, и были убеждены, что такого всеобщего утверждённого стандарта поведения ученика или студента никогда не было, не могло быть и сейчас быть не должно. И тогда мы привели в качестве примера советские «Правила для учащихся», где в качестве образца как раз и предлагалось возвращение усердия, любознательности, аккуратности, заботы и, наконец, любви.

Сегодня, когда страна захлёбывается в спорах о внедрении новых образовательных стандартов, результатом которых должны быть то ли знания, то ли умения, то ли компетенции, на десятый план ушли перечисленные ценности и необходимость их возвращения (а не потребления). Неужели неясно, что никакой знаниево-компетентный стандарт не будет выполнен и достигнут, если мы не вернём в школу (и в среднюю, и в высшую) это самое прилежание как «усердие, старательность, добросовестное отношение к делу, работе»?

А беда в том, что образование как элемент сферы потребления (а не как стратегический социальный институт) заниматься возвращением прилежания точно не будет. Знания, умения и компетентности можно предоставить и потребить как услугу, а вот любознательность, трудолюбие, усердие и старательность ни предоставить, ни потребить нельзя. Их возвращать надо, а сфе-

ра услуг этим не занимается. А если вдруг любовь пытаются сделать услугой, то как это называется, всем известно. Поэтому школа и вуз (как сфера услуг), стоящие в один ряд с химчисткой и парикмахерской, будут по-прежнему законно (т.е. согласно Госстандарту) плодить в лучшем случае *знающих* лентяев, *умеющих* циников и *компетентных* подлецов. И мы будем дальше строить это странное гражданское общество прагматичных лидеров.

Другой вопрос состоит в том, что потребительским становится не всё образование, а лишь массовое. Элитное (классическое) образование — это образование для избранных вершителей, усечённое (узкоспециальное) — для производителей, псевдообразование (отупляющее) — для архаизированного большинства. Так это же явный **НОВЫЙ ГНОСТИЦИЗМ**, разделяющий людей на тех, кому доступна духовность и истина (пневматики), на тех, кто достоин лишь специальных знаний (психики) и на быдло, рабочую скотину, социальные отбросы, достойные лишь невежества (соматики-хилики)!

Итоги нацпроекта «Образование»

Третий вопрос был посвящён итогам реализации нацпроекта «Образование» («Завершилась реализация приоритетного национального проекта «Образование». В результате этого качество образования...»). Ответы распределились следующим образом.

Таблица 5

Влияние нацпроекта «Образование» на качество образования (в %)

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	2,3	3,4	2,1	2,0	4,5
Незначительно улучшилось	21,4	28,8	22,1	11,9	31,8
Осталось без изменений	33,4	32,2	31,7	40,6	41,0
Незначительно ухудшилось	8,8	6,8	9,4	8,9	0
Резко ухудшилось	14,6	11,9	14,6	15,8	18,2
Затрудняюсь ответить	18,3	16,9	19,7	15,8	0
Другое	1,2	0	0,4	5,0	4,5

В целом отношение к нацпроекту в педагогической среде достаточно умеренное. Наиболее распространена нейтральная позиция педагогов. В то же время заметно число резко негативных оценок его последствий. В части регионов школы получили в рамках нацпроекта либо устаревшее оборудование (графопроекторы, видеокассеты), которое надо было «спихнуть», либо оборудование по заведомо завышенным ценам. А то, что поставленные школам в рамках ПНПО в разные сроки интерактивные доски не стыкуются друг с другом по программному обеспечению, так это не в счёт.

В свободных ответах респондентов было наглядно видно, что нацпроект у многих ассоциируется, прежде всего, с Единым государственным экзаменом, хотя ему был посвящён отдельный вопрос. Вообще свободные ответы достаточно информативны и отражают в целом палитру мнений: от критично-одобрительных до резко негативных. Причины отторжения проекта всё те же: командный стиль, невнимание к мнению профессиональной общественности, формальный подход к реализации проекта.

Собственные ответы респондентов на третий вопрос (даны в алфавитном порядке):

- в образовании разброд и шатание, требуют «качества на бумаге», а где взять время на учёбу самих учителей?
- затрудняюсь ответить, так как не знаю;
- качество — нет, обеспечение — да;
- качество образования надо оценивать не по средней шкале, а по высшей;
- компьютер пришёл в школу — это плюс, всё остальное противоречиво;
- любые реформы только ухудшают положение дел;
- меняется;
- наблюдается несогласованность приоритетов по уровням НПО, СПО, ВПО;
- надеюсь на лучшее;
- не заметил никакого проекта;
- образование в недоумении;
- проекта не было, ничего не реализовывалось (возможно, были единичные исключения);
- улучшились условия, взаимоотношения и т.д.;
- усилилась показушность;

- ухудшилось по сравнению с советской системой образования.

Перейдём к анализу вопросов, касающихся только школьного образования. Здесь мы увидим отношение педагогического сообщества к таким вызывающим наибольшее количество дискуссий новшествам, как *нормативно-подушевое финансирование, профилизация старшей школы и Единый государственный экзамен.*

Нормативно-подушевое финансирование и учительская нагрузка

Четвёртый вопрос был посвящён влиянию на качество школьного образования нормативно-подушевого финансирования («В большинство российских школ введена система нормативно-подушевого финансирования образования. В результате этого качество образования...»). Ответы распределились следующим образом.

Таблица 6

Влияние нормативно-подушевого финансирования на качество образования (в %)

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,5	5,0	1,5	1,0	0
Незначительно улучшилось	8,6	13,3	9,1	4,8	9,2
Осталось без изменений	34,6	48,3	35,5	24,2	18,1
Незначительно ухудшилось	12,1	5,0	12,3	13,6	22,7
Резко ухудшилось	25,5	20,1	26,5	26,1	31,8
Затрудняюсь ответить	15,8	8,3	14,0	21,1	18,2
Другое	1,9	0	1,1	9,1	0

Можно видеть, что в ответах на этот вопрос резко возрастает количество крайне негативных оценок (25,5%). Совокупное число сторонников этого нововведения — всего 10% против 37%. Треть респондентов полагает, что новый режим финансирования

школы не влияет на качество образования. Нам представляется, что это не вполне так, поскольку экономика любой сферы деятельности, хотим мы того или нет, почти всегда влияет на её содержание и качество. Вот как оценивал это нововведение известный эксперт в области экономики образования А.Б. Вифлеемский ещё в 2008 году, когда в нескольких регионах проводился эксперимент по его внедрению: «При нормативно-подушевом финансировании переполненные классы выгодны — деньги-то «следуют за учеником». Вот чиновники и «стимулируют» превышение нормативной наполняемости классов, заставляют директоров переполнять классы сверх 25 человек для получения среднего значения «25 уч./класс»⁸. Сейчас же определённая законодательно *предельная* наполняемость класса (25 учеников) общеобразовательного учреждения стала *нормативной*. Количество учеников в классах растёт. Затраты оптимизируются, а качество образования неизбежно падает. Так, по данным Института развития образования ГУ-ВШЭ (доклад Т.В. Абанкиной⁹), ещё в 2008 году средняя наполняемость городских школ Краснодарского края и республики Северная Осетия (Алания) превысила 25 человек. То есть это больше предельного показателя (25 учеников в классе), установленного СанПиНами! И ведь наверняка есть классы, где 20 учеников, а есть и такие, где 30 — иначе не выйдет средней наполняемости 25 «с хвостиком». По результатам наших опросов учеников Краснодара обнаружилось классы, в которых 38 учеников. Так недалеко и до китайского норматива в 60 человек. По словам докладчика из ВШЭ, в названных регионах «плановое обязательство выполнено»¹⁰. Хорошо известно, что нарушение СанПиНа — это административное правонарушение, которое подлежит немедленно исправлению, а допустивший его — наказанию. А в этом случае оно выдаётся как средство достижения эффективности образовательных реформ.

С 2008 года эта картина только ухудшалась. Так, по Краснодарскому краю согласно статистическим данным краевого органа управления образованием в 2012 году средняя наполняемость классов городских школ уже достигла показателя 26,1. В сфере дополнительного образования переход на нормативно-подушевое финансирование неиз-

бежно порождает приписки количества учеников в кружках и секциях.

Новой административной «болезнью» сегодняшних школ стала гонка за показателями средней зарплаты учителей. Повышение этого показателя достигается за счёт сокращения количества учителей, сокращения учителей-совместителей и распределения высвободившийся нагрузки между оставшимися. Нагрузка на учителя стремительно растёт. С одной стороны, **увеличивается количество учеников в расчёте на одного учителя**. Так, в Краснодарском крае с 2006 года (12,3 ученика на одного учителя) по 2012 год (16,6 ученика на одного учителя) этот показатель вырос более чем на треть. С другой стороны, **увеличивается часовая нагрузка учителя**, показатели которой не публикуются. При этом мы помним, что **растёт наполняемость классов**. И как вы думаете, учитывая рост этих трёх показателей, *будет ли расти качество образования?*

Собственные ответы респондентов на вопрос о нормативно-подушевом финансировании (даны в алфавитном порядке):

- в обычных школах учителя стали меньше получать;
- в сельских школах прошло сокращение учителей, один педагог ведёт несколько предметов, поэтому качество ухудшилось;
- итоги будут видны позже;
- качество образования зависит не только от финансирования, но и от кадрового состава;
- пострадал учитель;
- появилась конкуренция среди школ;
- разницы не заметила;
- рано судить о качестве;
- то, что творится в маленьких школах глубинки, — это произвол на государственном уровне!!!
- увеличилось количество детей в классах, что негативно влияет на их образование. Педагоги берут себе как можно больше ча-

⁸ Вифлеемский А.Б. Станет ли нормативно-подушевое финансирование эффективным механизмом? // Первое сентября. 2008. № 5.

⁹ Абанкина Т.В. Развитие сети общеобразовательных учреждений в регионах: результаты реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2007–2008 гг. // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 5–17.

¹⁰ Там же. С. 12.

сов в классах с большим количеством детей;

- ухудшились взаимоотношения в коллективе, а на качество положительно это влиять не может.

Профилизация старших классов: утраты и обретения

Пятый вопрос был посвящён влиянию на качество образования профилизации старших классов школы и задавался как продолжение фразы: «В сфере общего образования произошёл переход к профильному обучению в старших классах. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом:

Таблица 7

Как влияет на качество образования профилизация обучения в старших классах (в%)

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	4,0	1,7	5,1	3,8	0
Незначительно улучшилось	30,5	40,7	34,4	22,1	36,4
Осталось без изменений	20,6	22,0	19,7	18,3	18,2
Незначительно ухудшилось	7,8	6,8	7,7	7,7	9,1
Резко ухудшилось	12,4	1,7	10,7	23,1	18,1
Затрудняюсь ответить	20,7	27,1	20,1	17,2	9,2
Другое	4,0	0	2,3	7,8	9,0

Можно видеть, что результаты ответа на этот вопрос заметно отличаются от предыдущих. Количество сторонников профилизации заметно больше числа её противников (35% против 20%). В то же время много неопределившихся или занимающих нейтральную позицию (в сумме 41%).

Собственные ответы респондентов на пятый вопрос (даны в алфавитном порядке):

- в хороших школах — ухудшилось, в обычных не изменилось;
- важную роль играет территориальный фактор, в сельской школе профилизация почти невозможна;

- всё зависит от профиля;
- где ведётся серьёзная работа, там улучшилось;
- для подготовки прикладных специалистов это нужно, для остальных — бессмысленно;
- должно было улучшиться, но пока это не так;
- качество образования в целом ухудшилось, а по профилю незначительно улучшилось, но не только за счёт стараний школы, а благодаря репетиторам;
- необходимо учитывать особенности местности и места нахождения школы, так могут жить только школы городского типа или те, в которых обучается более 500 человек, а что делать школе, где учится 220 человек (она и не малокомплектная и не большая)?
- он не произошёл, только сделаны некоторые шаги, обсуждать нечего;
- перехода в реальности не произошло;
- позволило улучшить качество образования лишь в области, необходимой для дальнейшей жизни обучающегося;
- пока не ощутил, трудно судить;
- пока не перешли к профильному обучению;
- сравнить невозможно, изменились критерии качества;
- улучшение будет только в случае грамотного профильного обучения, а не того, что предложено;
- улучшилось в одном, ухудшилось в другом;
- улучшилось там, где действительно есть профильное обучение, а не просто его провозглашают;
- улучшилось, но не везде;
- школьники к этому не готовы;
- это не главная причина ухудшения качества.

Таким образом, идея профилизации в целом не отторгается педагогическим сообществом. В то же время ответы респондентов указывают на возможные риски и ошибки перехода к профильному обучению. Среди них: декларативность, излишнее «зауживание» образования, непроработанность технологии профилизации, дисфункции рынка труда. При этом можно предположить, что командный стиль реформирования образования существенно катализирует эти риски, побуждая руководство школ вводить профилизацию «для отчёта» и «на скорую руку» без должной проработки технологической и методической базы.

К сожалению, в рамках этого опроса не был учтён фактор «город/село», а количество опрошенных городских педагогов было выше, чем сельских. Не исключено, что этот фактор повлиял на то, что положительных ответов на этот вопрос было больше. Хорошо известно, что профилиза-

ция сельских (особенно малочисленных) школ имеет большее количество трудностей и проблем. А во многих сельских школах невозможность профилизации лукаво назвали переходом на «универсальный профиль». **Профиль не может быть универсальным, так же как и университет профильным.** Хотя у нас, похоже, возможно и то, и другое.

Скоро десять лет, как в России (а за ней и в других странах СНГ) начали вводить в школы профильное и предпрофильное обучение и слово «элективный» перестало быть экзотикой. Уже можно подводить первые промежуточные итоги. И здесь мы позволим себе развёрнутый комментарий, основанный как на результатах исследования, так и на собственных наблюдениях.

Внедрение профильного обучения в старших классах преподносится как безоговорочное благо и фактор положительного развития сферы школьного образования. На большинстве научных форумов и конференций, посвящённых профилизации, вопрос о его полезности и перспективности не обсуждается. Обсуждается лишь вопрос «как?», а не «зачем?». Видимо, предполагается, что нужность и полезность этого нововведения не вызывают сомнений. При этом повсеместно обсуждается *проблема снижения образованности выпускников школ.* Понятно, что причин у этого много. Так входит ли профилизация старшей ступени школьного образования в число факторов, ухудшающих качество как школьного, так и вузовского образования? Полагаем, что входит. И не исключаем, что в число первых.

Отказ от культивируемой в советское время энциклопедической направленности школьного образования привёл, на наш взгляд, к резкой утрате ценности широкой образованности. Превращение сферы образования из блага и служения в подготовку (в том числе профильную) и услугу привело к её прагматизации и утилитаризации. Стратегический отказ от «формирования всесторонне развитой личности» в пользу «подготовки квалифицированного потребителя» быстро выхолостил содержание образования, разделив его на «полезные» и «неполезные», «нужные» и «ненужные» предметы. Повсеместно исчезла радость

от просто постижения нового. Физики перестали быть лириками, ибо лирика не имеет практической пользы. Быть успешным моднее, чем быть образованным.

Выпускники профильных классов уже несколько лет подряд становятся студентами. И у нас, как вузовских преподавателей, есть возможность посмотреть на то, как изменилось качество студентов. Ведь, по логике авторов проекта профилизации школы, это качество должно было возрасти. Что же на самом деле?

Первое. *Исчезла любовь* (какое неформатное слово для словаря современного образования!) *к чтению* вообще и чтению серьёзной литературы в частности. Это видно уже не только в вузе, но и в школе.

В проведённом в школах Краснодара под руководством одного из авторов книги социологического исследования «Проблемы современной школы», которое охватывало учителей, школьников 9–11-х классов и их родителей, в числе прочих вопросов выяснялось отношение школьников к чтению. Позволим процитировать фрагмент отчёта об исследовании: «С книгами дело обстоит хуже. Практически половина старшеклассников (44,4%) не смогли назвать любимую книгу или героя. Другими словами, почти половина школьников просто не читают. Относительно многие (21%) указывали в своих ответах персонажей русской классики — спасибо школьной программе. Ещё 11% указали сказочных, детских персонажей — это эпатаж, стремление скрыть тот факт, что они не читают. Таким образом, школа приобщает к литературе (в рамках программы) пятую часть школьников».

Второе. Вместе с любовью к книгам катастрофически быстро уходят в прошлое студенты, проявляющие искренний, глубокий *интерес к предметам*, которые они изучают в вузе. Сказанное ни в коем случае не следует понимать в том смысле, что «современная молодёжь стала тупой и ленивой». Нет! Среди современных студентов (чаще среди девушек, чем среди юношей) достаточно много умных, старательных, аккуратных, по праву заслуживающих отличные оценки и «красный» диплом. Лентяев, правда, стало больше, чем в советские времена, но это во многом следствие снижения

контроля и дисциплины в вузах, что является отдельной проблемой и заслуживает отдельного рассмотрения. Речь идёт о благополучных студентах, целеустремлённых и ответственных. Так вот среди них, по нашим наблюдениям, стремительно снижается процент тех, кто интересуется тем, *что именно* они изучают. При этом они старательно слушают лекции, активно работают на семинарах, исправно выполняют домашние задания. Они всеми силами стремятся сдать предмет и получить высокую оценку. Но, к сожалению, всё реже стремятся *понять* конкретные истины и *разобраться* в сути вопроса. Их интересует в первую очередь *результат* экзамена, а не *содержание* предмета.

В первую очередь, разумеется, это касается предметов, не имеющих «явной полезности», как например, бухчѐт или налоговое право. Преподавая в течение последних 10 лет гуманитарные предметы (социологию, философию, логику, педагогику и психологию) на экономических и юридических факультетах различных вузов, сталкиваясь с этим явлением приходится постоянно. Однако, по свидетельству коллег-преподавателей юридических и экономических дисциплин, та же картина наблюдается в отношении «профильных» общетеоретических предметов: теория государства и права и экономическая теория вызывают вялый интерес и стремление *сдать*. Готовность же *изучать* проявляется в отношении предметов «практичных», «нужных для работы» — таких, как бизнес-планирование или жилищное право.

Наши наблюдения вполне тривиальны. Похожие тенденции отмечают практически все исследователи современного образования. Один из крупнейших отечественных социологов Н.Е. Покровский, анализируя снижение интереса российских студентов к теоретическим курсам, указывает, что основная причина этого — массовая ориентация на «полезное знание, т.е. знание ясное и доступное, чисто инструментальное, и, что особенно важно, ведущее студентов после окончания вуза наикратчайшим путѐм к выгодной работе»¹¹.

Да, именно так — «научите меня зарабатывать деньги, прочее мне не инте-

ресно». Жаль только, что не верят студенты преподавателям, что без серьёзного изучения теоретических основ (неважно, экономики или права) профессиональный горизонт специалиста будет узким, а мышление ригидным и прямолинейным. Неинтересны все эти «заумности». И совершенно очевидно, что это суживание идёт из школы.

Третье. Кстати, о *ригидности мышления*. Даже у серьёзных студентов это одна из частых проблем. Лучшие студенты старательно перескажут вам точку зрения конкретного учёного, например О. Конта или К. Маркса, но будут искренне возмущены вопросом, требующим проследить эволюцию их идей в другом социально-историческом контексте. Например, на вопрос о теоретическом родстве марксизма и феминизма студентка-отличница на экзамене уверенно возмутилась: «Так это же про разное. Маркс писал о рабочих в то время, а феминизм — это защита прав женщин». Одна из причин подобных пассажей в том, что значительная часть современных отличников чудовищно плохо знает историю. А ведь в большинстве школьных профилей она сведена к минимуму. Даже в гуманитарных профилях она сводится зачастую к обществознанию, которое непонятно зачем ввели с 6-го класса опять-таки в ущерб истории.

По верному замечанию кого-то из коллег (почерпнутому из Интернета), восприятие исторического времени у многих современных студентов примитивно-дихотомично: история делится на «тогда» (оно же «раньше», «ну, в то время» и охватывает временной промежуток от палеолита до конца XX века) и «сейчас» (оно же «теперь», «в наше время», «на современном этапе» — включает настоящий момент и плюс-минус 10–20 лет). Причѐм «тогда» ассоциируется с чем-то отсталым (вроде отсутствия Интернета и нанотехнологий, про которые гуманитарии связно не могут и двух слов сказать), в отличие от «продвинутого» современного этапа.

В результате студенты часто просто психологически оказываются не готовы к пониманию значения некоторых событий прошлого. Например, вопрос о значении интеллектуальной революции Нового времени и появлении современной науки наталкивается на представление об «отсталом тогда» (какие там могли быть интеллектуальные про-

¹¹ Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 69–76.

рывы) и «продвинутом теперь» (вот сейчас — наука, а тогда... откуда она могла быть). К сожалению, это не просто брюзжание — много раз подобные вопросы задавались нами на экзаменах по философии. И в абсолютном большинстве случаев ответы могли вызвать лишь грустную улыбку.

Четвёртое. Для большинства гуманитарных профилей резко сокращается количество часов на естественные дисциплины (а астрономия и вовсе упразднена у всех). Это привело к тому, что у студентов-гуманитариев *системное естественно-научное видение мира просто исчезло*. Они не отличают звёзды от планет. Часть из них уверена, что Солнце вертится вокруг Земли. Они не понимают различий между атомами и молекулами, металлами и неметаллами. А уж о том, почему в розетке два отверстия, и спрашивать бессмысленно. Большинство скажет, что в одной дырке «плюс», а в другой «минус». Природоведческое невежество в полной мере заполнили магия, астрология (видимо, вместо астрономии), эзотерика.

Подчеркнём, речь идёт о тенденции, о некоем общем векторе эволюции сознания студенчества, что отнюдь не исключает существования отдельных очень эрудированных, начитанных и гибко мыслящих представителей этого древнего весёлого народа.

Конечно, примитивизация интеллектуальных способностей и мотивов студенчества — явление не сиюминутное. Это результат тех качественных и количественных изменений, которые захлестнули отечественное образование в конце 1980-х — начале 1990-х гг. И к их числу кроме тестовых форм контроля, изменению ландшафта содержания школьного образования относится *и переход на профильное обучение*.

Нам могут возразить, мол, в советские времена ведь тоже были школы с углублённым изучением отдельных предметов. Да, были. Но ученикам этих школ никто не сокращал объёмы содержания по «неуглублённым» дисциплинам, а выпускники этих школ непрофильные экзамены сдавали в том же объёме, что и вся страна. Глубина не достигалась за счёт узости. Глубина основывалась на широкой базе. И учиться в этих школах было трудно. Этих про-

фильных школ (или классов) не было и не могло быть много. А сегодня ведь не секрет, что профильное обучение облегчило судьбу выпускника. Напрягаться не надо. *Глубины не добавилось, а узость настигла*.

ЕГЭ и проблемы объективности, надёжности и глубины: взгляд педагогов и комментарии авторов

Вопрос о влиянии реформ на качество образования был посвящён, пожалуй, наиболее болезненной и обсуждаемой теме Единого государственного экзамена. Он ставился в той же форме: «В результате введения Единого государственного экзамена качество образования...». Ответы распределились следующим образом.

Таблица 8

Влияние ЕГЭ на качество образования (в %)

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,9	1,7	1,9	2,2	0
Незначительно улучшилось	22,2	20,0	16,9	11,8	5,6
Осталось без изменений	17,4	31,6	18,8	12,8	10,2
Незначительно ухудшилось	16,2	11,7	18,9	17,9	19,3
Резко ухудшилось	33,6	28,3	34,4	48,5	55,6
Затрудняюсь ответить	6,8	6,7	7,9	5,9	9,1
Другое	1,9	0	1,2	0,9	0,2

Отчётливый перевес резко негативных оценок говорит сам за себя — отношение педагогического сообщества к ЕГЭ в лучшую сторону не изменилось. По-прежнему большая часть педагогов склонна обращать внимание не на декларируемые плюсы этого нововведения (объективность, ликвидация коррупции при поступлении в вузы), а скорее на минусы (примитивизация мышления вследствие «натаскивания», зубрёжка и т.п.). Обратите внимание на то, что резко отрицательное отношение к ЕГЭ растёт по мере роста уровня образования респондентов.

Вместе с тем у ЕГЭ есть и сторонники, полагающие саму идею хорошей, но, возможно, плохо реализуемой. Свободные ответы

респондентов дают возможность наглядно увидеть палитру мнений.

Собственные ответы респондентов на шестой вопрос (даны в алфавитном порядке):

- а кто сравнивал и по каким параметрам?
- введение ЕГЭ дало потрясающие возможности для качественного мониторинга (более качественного и количественного охвата ранее не было);
- дети перестали говорить, а следовательно, и мыслить;
- ЕГЭ — это «головная боль» для учителей;
- ЕГЭ на качество образования не влияет, но даёт возможность поступления в нормальные вузы;
- ЕГЭ не влияет на качество образования, КИМы не соответствуют образовательным стандартам;
- ЕГЭ не даёт объективной оценки;
- ЕГЭ не может повышать качество;
- ЕГЭ не работает на качество образования;
- ЕГЭ отбивает способность мыслить;
- запугали учеников;
- качество стало иным, стали натаскивать на ЕГЭ, но сама идея ЕГЭ позитивна, т.к. облегчает поступление в вуз честным путём;
- нет развития, только зубрёжка, нет творчества;
- особого улучшения нет;
- по моему предмету (русский язык) ухудшилось;
- правдоподобен ответ «резко ухудшилось», но где доказательства?
- резко ухудшилось в старших классах;
- результат ЕГЭ не является точным;
- смотря чей вклад в подготовку учащихся к ЕГЭ учитывать: педагогов школ или репетиторов;
- улучшилось в сильных школах;
- формализовалось и нивелировалось;
- школьники и учителя переживают сильный стресс: а вдруг не сдадут или не пройдут минимальный порог успешности и тут начнётся (склонения по всем инстанциям и в школе, и в районе, и в крае).

Для того, чтобы понять достоинства и недостатки Единого государственного экзамена, на которые указывают на-

ши респонденты, «примерим» эту процедуру контроля и оценки к достаточно давно (до внедрения ЕГЭ) разработанной нами теории¹² анализа качества педагогических систем оценивания знаний учащихся.

Для того, чтобы качественно проанализировать ту или иную систему контроля и оценки (в том числе и ЕГЭ), достаточно знать три пары взаимно сопряжённых качественных признаков. Они таковы:

Качественные признаки оценки	
Оценка состояния (соответствия)	Оценка развития
Вычитательная	Накопительная (кумулятивная)
Статичная	Динамичная

Рассмотрим каждую пару подробно.

Оценка состояния — это оценка, которая сравнивает знания, умения и навыки ученика с нормативами и со знаниями, умениями и навыками других учеников. **Оценка развития** — это оценка, выставляемая за позитивное изменение состояния знаний, умений и навыков ученика в сравнении с их прежним состоянием. Выделим достоинства и недостатки каждой.

Оценка состояния	Оценка развития
Сравнивает детей друг с другом и с нормативом	Не сравнивает детей друг с другом, а фиксирует рост каждого
Не стимулирует стремление к развитию	Отражает реальные результаты уровня обученности
Стимулирует стремление к развитию	Может не отражать реальных результатов уровня обученности учеников с разным уровнем способностей

Вычитательная оценка — это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая полное усвоение, не предоставляющая ученику права выбора выполняемого задания. **Накопительная (кумулятивная) оценка** — это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность выбора учеником определённого количества заданий из большего количества предлагаемых.

¹² Остапенко А.А. Школьная оценка: основы моделирования // Педагогический вестник Кубани. 2004. № 1. С. 13–16; Остапенко А.А. Может ли школьная оценка быть справедливой? // Народное образование. 2006. № 1. С. 125–131; Остапенко А. Школьная оценка: как сделать её достоверной, отражающей усилия ученика? // Сельская школа. 2006. № 3. С. 73–81.

Вычитательная оценка	Накопительная оценка
Фиксирует «пробелы» в знаниях, умениях, навыках	Фиксирует наличие знаний, умений, навыков
Не предоставляет ученику права выбора задания и не учитывает индивидуальность ученика	Предоставляет ученику права выбора задания и учитывает индивидуальность ученика
Контролирует весь объём обязательных знаний	Оставляет без контроля «пробелы» в знаниях

Статичная оценка — это оценка знаний, умений и навыков ученика, выставляемая один раз и не предполагающая возможность пересдачи на более высокий балл.

Динамичная оценка — это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность пересдачи и повышения оценки на более высокий балл.

Статичная оценка	Динамичная оценка
Фиксирует состояние ученика	Фиксирует изменение состояния ученика
Не стимулирует стремление к развитию и не учитывает индивидуальность ученика	Стимулирует стремление к развитию и учитывает индивидуальность ученика
Способствует своевременному продвижению ученика в развитии	Позволяет ученику «расслаживаться» и «откладывать на завтра»

Применим эту теоретическую матрицу для анализа ЕГЭ как формы контроля и оценки.

Совершенно очевидно, что ЕГЭ — это **статичная, накопительная** форма оценки **состояния** (соответствия). А значит, ЕГЭ имеет как ряд явных достоинств, так и не менее явных недостатков.

ЕГЭ как оценка состояния (соответствия) безусловно, может отражать реальные результаты уровня обученности (при условии соблюдения процедуры), но при этом отбивает охоту от учения. Как накопительная форма оценивания, ЕГЭ предоставляет ученику право выбора задания и как бы учитывает индивидуальность ученика, но при этом законным образом оставляет «пробелы» в знаниях, так как ученик не выполняет то, чего не усвоил. Как статичная форма оценивания, ЕГЭ не позволяет ученику «расслаживаться» и «откладывать на завтра», но при этом не учитывает индивидуальное со-

стояние (в том числе психологического и физического) ученика в день экзамена.

Таким образом, отцы-создатели ЕГЭ дружно и громко на все лады *всячески выпячивают достоинства этой процедуры, замалчивая её недостатки и трудности*, которых у неё не меньше достоинств. А это уже совершенно нечестно и неэтично.

И последнее. Создатели ЕГЭ всячески доказывают, что эта процедура обладает, по их мнению, качеством справедливости, понимая под «справедливостью» *равное* отношение к *разным* людям. Такое понимание вполне соответствует либерально-гуманистическому мировоззрению, но совершенно противоречит, скажем, традиционному религиозному пониманию справедливости как *разному* отношению к *разным* людям.

Возможности нравственного становления *разных* детей *различны и неравны*, поэтому *справедливые* — это *разные* отношения к *разным* людям, к *разным* коллективам. «Нельзя со всеми обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчему знать лишь одно средство для борьбы с ветрами» (Святитель Иоанн Златоуст). А вот создатели ЕГЭ как раз и пытаются сделать его единственным универсальным средством.

Известно, что форма контроля диктует содержание образования. Тестовая форма контроля диктует обрывочное фрагментарное содержание. Учитель, зная, что его ученики будут сдавать ЕГЭ, будет их на это натаскивать. Соответственно, не нужно удивляться тому, что целостность и системность знаний как главные достижения советского и российского образования куда-то испарились. Зайдя в любой книжный магазин, можно убедиться, что наибольшим спросом, в первую очередь, пользуются всяческие «репетиторы по ЕГЭ», в которых воспроизводятся сотни новых и старых тестов. И на этом специализируются целые издательства. Например, издательство «Национальное образование» предлагает около трёхсот наименований изданных большими тиражами (от 10 до 50 тысяч экземпляров) книжек по ЕГЭ и ГИА, которые воспроизводят тесты Федерального института педагогических измерений. Вполне доходный бизнес под броским названием. Грустно, если к этому сводится наше *национальное образование*. □

(Продолжение следует.)