Образовательная политика как фактор управления трансформационными процессами в системе образования

Лебедев Олег Ермолаевич – д-р пед. наук, член-корреспондент РАО, профессор, Санкт-Петербургский филиал НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург, Россия); o_lebed@mail.ru

Аннотация. *Анализ образовательной политики как фактора управления в системе образования исходит из многообразия и возможной противоречивости трансформационных процессов, происходящих в этой системе. Смысл педагогического анализа образовательной политики заключается в сопоставлении представлений о должном, сущем и возможном, что позволяет оценить готовность системы образования к изменениям. Рассматриваются особенности эволюции ценностных ориентиров общеобразовательной школы, приоритетные задачи актуальной образовательной политики, характер неуправляемых процессов в системе общего образования. Отмечается кризис отношений в сфере школьного образования. Школа как институт общего образования теряет доверие семьи. Сделан вывод о существовании в современных условиях ситуации выбора образовательных стратегий – «благополучная школа» и «ответственная школа».*

Ключевые слова. *Образовательная политика, трансформационные процессы, управление в системе образования, ценностные ориентиры общеобразовательной школы, образовательные стратегии.*

Система образования является динамичной системой, в которой происходят трансформационные процессы, нередко отличающиеся своей направленностью. В.А.Ядов, рассматривая проблемы российских трансформаций, отмечал: «Трансформации могут быть в любом направлении: это может быть и копирование какого-то образца, и движение в сторону с учетом, так сказать, особенностей, и возврат к "светлому прошлому", потерянному из-за происков внешних и внутренних супостатов, и в принципе все эти изменения будут происходить, конечно, "к лучшему", беда только в том, что "лучшее" каждый понимает по-своему» [1, с. 9].

Применительно к сфере образования можно выделить два вида трансформационных процессов – организованные и спонтанные. В первом случае имеются в виду изменения, которые происходят в результате выполнения законов об образовании, других законодательных актов и подзаконных нормативных документов (учебные планы, образовательные программы и т.п.). Организованные процессы являются реализацией образовательной политики, которая определяется под воздействием внесистемных процессов – тех изменений, которые происходят вне системы образования – в экономике, политической жизни, международных отношениях, в развитии науки и других сферах.

Спонтанные процессы условно можно разделить тоже на два вида – это образовательные инициативы «снизу», которые обычно оцениваются как передовой опыт и проявляются в авторских программах, поиске новых способов решения традиционных педагогических задач и в постановке новых задач. Во втором случае речь идет об отношениях между участниками образовательного процесса (между учителями и учениками, между самими учи-

телями и самими учениками, между педагогами и родителями, между самими родителями) и об отношении участников образовательного процесса к этому процессу, к образованию, которое дает школа, к школе как образовательной организации.

Образовательные инициативы можно поддерживать, развивать, стимулировать (можно и блокировать) и таким образом в известной мере управлять ими. Отношения «между» в какой-то степени можно нормировать за счет определения прав, обязанностей и ответственности каждой группы участников образовательного процесса. Но в жизни наряду с декларируемыми нормами существует неписаные, которые определяют, если использовать понятийный аппарат В.А.Ядова, сложившиеся культурные стереотипы, выполняющие функцию поведенческих моделей. Предписывать определенное отношение к образовательному процессу, которое отражало бы оценку его личностной значимости, невозможно.

Специфика трансформационных процессов с позиций управления обусловливает необходимость учитывать, во-первых, различную степень управляемости разных видов процессов и, во-вторых, наличие различных факторов, влияющих на направленность трансформационных процессов.

Образовательная политика основывается на представлениях о должном, о том, какими должны быть результаты школьного образования, чтобы они соответствовали перспективным задачам общественного развития, и какие изменения в связи с этим необходимы в содержании и организации школьного образования.

Позиции участников образовательного процесса основываются на представлениях о возможном, о том, какие образовательные результаты можно считать необходимыми и достаточными для решения значимых для них проблем и какой может быть приемлемая «цена» достижения этих результатов (имеется в виду, прежде всего, затрата временных, эмоциональных и интеллектуальных ресурсов).

Смысл педагогического анализа образовательной политики заключается в сопоставлении представлений о должном, сущем и возможном, в оценке реальных возможностей образовательной системы, ее способности и готовности к изменениям сущего. Необходимость педагогического анализа связана и с тем, что образовательная политика тоже меняется. Образовательная, как и любая другая политика, ориентирована на краткосрочный или среднесрочный период. Долгосрочные цели имеют место, однако они могут существенно корректироваться в программах, рассчитанных на сравнительно короткие периоды времени. Но школа при всех изменениях должна сохранять долгосрочные ценностные ориентиры.

Особенности эволюции ценностных ориентиров общеобразовательной школы. Определение ценностных ориентиров школы связано с представлениями о будущем. В.Н.Столетов, который в 70-е гг. XX в. был президентом Академии педагогических наук, справедливо заметил, что школа первой ощущает утрату будущего, но школа, лишенная будущего, теряет смысл [2, с. 7].

Советская система образования основывалась на представлениях о социалистическом будущем, на неизбежности борьбы социалистической и капиталистической систем. Она отрицала те ценности, которые были присущи дореволюционной системе образования.

В советской школе все было ясно: надо было воспитывать строителей коммунизма. Программа воспитания предусматривала формирование у всех учащихся марксистско-ленинского мировоззрения и нравственных качеств, соответствующих моральному кодексу строителей коммунизма. С этапами школьного

образования были связаны детские политизированные организации – октябрята, пионеры, комсомольцы. Реализации программы отдавалось много сил, но в период кризиса советской системы в конце 1980-х гг. выявилась ее неэффективность – «строители коммунизма ушли на другую стройку».

Практика коммунистического воспитания, вместе с тем, дала достаточно успешный опыт воспитания в коллективе (коммунарская методика и др.) и создания гуманистической воспитывающей среды [3], который возможно использовать и в современных условиях. Переход от социализма к новым общественным отношениям вызвал кризис ценностных ориентиров системы воспитания. Заменить подготовку «строителей коммунизма» на подготовку «строителей капитализма» оказалось невозможным. Дело не только в том, что капитализм в общественном сознании не рассматривается как идеал общественного устройства, а скорее в том, что ценностные ориентиры надо искать не в другой «станции назначения», а в направлении движения, которое в конечном счете даст возможность осознать такую «станцию» как горизонт.

После распада СССР исчезли противоречия между социалистической и капиталистической системами. На первый план вышли отношения между цивилизациями. Эти отношения характеризуются как столкновение цивилизаций [4]. Имеется в виду, в первую очередь, столкновение между западной и другими цивилизациями (китайской, японской, исламской, индуистской, православной, латиноамериканской). Изменение роли цивилизаций привело к развитию процесса, который определяется как переход к многополярному миру (от биполярного, существовавшего во времена СССР, и однополярного, сложившегося после его распада).

Различия между цивилизациями относятся, прежде всего, к сфере культуры, к доминирующим ценностям. Отношения между цивилизациями в условиях многополярного мира могут основываться на вкладе каждой цивилизации в решении глобальных проблем, но могут основываться и на угрозе применения силы для защиты базовых ценностей цивилизации.

Существенные изменения в общественных отношениях привели и к новой образовательной политике, которая в 1990-е гг. основывалась на отрицании ценностных ориентиров советской школы.

Образовательная политика может предусматривать изменения разной глубины. Э.Д.Днепров указывал, что в истории отечественного образования имели место и реформы, и контрреформы, и реформаторское мелколесье. Он выделял три фундаментальные реформы, которые «коренным образом меняли облик школы, ее цели и ценности, содержание образования, весь внутренний строй образовательной системы. Даты этих реформ – 1804 год (“дней Александровых прекрасное начало”), 1864 год (“эпоха великих реформ”), 1918 год (заря надежд “социалистического Возрождения”)» [5, с. 13]. Преобразования 1990-х гг. Э.Д.Днепров оценивал как четвертую школьную реформу.

Четвертой реформе предшествовала школьная дискуссия, которая началась на страницах прессы в 1988 г. в преддверии Всесоюзного съезда работников образования. Предметом обсуждения стали следующие вопросы: образовательная сеть – это совокупность государственных школ или государственных и негосударственных? Централизация или регионализация системы образования? Совершенствование содержания образования или его обновление за счет очищения от идеологических догм? Какая из вершин «треугольника» («государство», «общество», «ребенок») является доминантной?

Программа реформирования системы образования (вернее, его начального

этапа) была представлена в докладе правительству РСФСР, проект которого был подготовлен Министерством образования РСФСР, возглавлявшимся в 1991 г. Э.Д.Днепровым.

Основная задача заключалась в запуске процессов смены целевых ориентиров и в обновлении программ начальной, основной и старшей школы. Базовыми принципами образовательной политики стали: демократизация образования; его плюрализм, многоукладность и вариативность; народность и национальный характер; регионализация образовательной системы; открытость образования. Эти принципы соответствовали парадигме гражданского общества. Другие пять принципов давали представление о новой педагогической парадигме: гуманизация образования; его гуманитаризация; дифференциация; развивающий, деятельностный характер; непрерывность.

Общей чертой четвертой и третьей (1918 г.) школьной реформы было отрицание ценностных ориентиров предшествующих этапов развития общества (и, соответственно, системы образования). Отличие этих реформ касается представления о будущем общества, созидателей которого предстоит формировать школе.

В условиях советского общества школа воспитывала продолжателей пути, выбранного предшествующими поколениями. Актуальное состояние российского общества можно определить словами Гоголя: «Русь, куда ж несешься ты? Дай ответ. Не дает ответа». «Национальная идея», которая должна была стать путеводной звездой, не определена и ее вряд ли можно сформулировать в понятиях, характеризующих стабильное общество. Российское общество следует рассматривать как общество, находящееся в процессе развития. Функция общеобразовательной школы – «взгляд вперед», выявление и развитие креативного потенциала молодого поколения, его способностей к творческой, созидательной, новаторской деятельности.

Школа может выполнять эту функцию, если она обладает достаточной автономностью и ориентируется на долговременные цели воспитания. Те, кто заканчивает среднюю школу в 2025 г., начинали учебу в мире, не знающим опыта масштабной пандемии и такой остроты геополитических проблем, которая наблюдается сейчас. В условиях быстрых перемен перед школой могут ставиться задачи, обусловленные конкретной ситуацией. Но приоритетное значение для школы должны иметь педагогические результаты долговременного действия – формирование у учащихся таких ценностных ориентиров, которых они будут придерживаться на протяжении всей жизни. Речь идет о ценностях, которые определяются как терминальные (свобода, творчество, любовь, познание, мудрость, работа, семья, здоровье, общественное признание, самостоятельность, уверенность в себе, сохранение мира, активная жизненная позиция).

Другая функция общеобразовательной школы – «взгляд назад», передача культурного наследия, значимость которого молодое поколение должно не только оценить, но и повысить за счет собственного вклада. Тема сохранения ценностей культуры является одной из постоянных в общественном дискурсе. Применительно к образовательной проблематике речь чаще всего идет о произведениях художественной литературы, исторических деятелях и событиях. Но понятие культурного наследия гораздо шире.

Культурное наследие – это историческая память, это отношение к произведениям искусства и их создателям, к событиям и деятелям прошлого, научным достижениям, к историко-культурной среде. В 2022 г. указом Президента были утверждены Основы государственной политики по сохранению и укреплению традицион-

ных российских духовно-нравственных ценностей. Стоит отметить, что в советское время также был создан аналогичный перечень – моральный кодекс строителя коммунизма. Их сопоставление показывает, что часть традиционных ценностей совпадает (семья, коллективизм, взаимопомощь, созидательный труд, гуманизм). Некоторые принципы морального кодекса в перечне традиционных ценностей отсутствуют – преданность делу коммунизма, непримиримость к врагам коммунизма, братская солидарность с трудящимися всех стран, забота каждого о сохранении и умножении общественного достояния. Понятно, что данные принципы нельзя рассматривать как традиционные российские ценности. Понятно, что на каждом новом этапе развития общества в роли моральных регуляторов выступают не только традиционные, но и новые ценности.

К культурному наследию относятся также достижения общественной мысли, включая методы познавательной и иной человеческой деятельности, а также совокупность различных социальных институтов. Культурное наследство, как любое другое, принимается со всеми обременениями – в данном случае имеются в виду «темные страницы» российской истории, которые невозможно вырвать из книги памяти. Отношение к событиям и людям прошлого (как и настоящего, которое станет прошлым) может меняться. Каждое поколение заново открывает ценности прошлого и может их переоценивать. Жить исключительно обращением к прошлому – риск превращения в «культурного рантье», живущего на проценты от достижений предшествующих поколений («Мы не пашем, не сеем, не строим – мы гордимся общественным строем»). Каждое поколение несет ответственность не только за сохранение имеющихся ценностей, но и за создание новых.

К культурному наследию относятся и достижения в сфере образования, включая развитие педагогической мысли, которое находит отражение не только в области теории, но и в инновационной образовательной практике.

1990-е гг. в сфере образования стали периодом подъема образовательных инициатив, ориентации на индивидуальность школ, временем активного взаимодействия науки и практики, когда люди науки стремились вникнуть в реальные проблемы практики, а практические работники стремились осмыслить свои педагогические возможности с позиций теории. Вместе с тем, это было время и учительских забастовок, вызванных, с одной стороны, бедственным материальным положением учителей, а с другой – осознанием своего безусловного права на общественное признание, соответствующее значимости педагогического труда (1990-е гг. показали, что в условиях общественного кризиса школа выступает как существенный фактор обеспечения социальной стабильности). Это было временем надежд и разочарований. Все хотели изменений «здесь и сейчас». В ситуации острого дефицита необходимых ресурсов многие ожидания не оправдывались. В этих условиях педагогический энтузиазм не мог быть длительным и массовым.

В условиях дефицита финансовых ресурсов образовательная политика в 1990-х гг. стала приобретать ведомственно-отраслевой характер. Между тем, как отмечал Э.Д.Днепров, подлинным смыслом образовательной политики является выработка и реализация общенациональных интересов и приоритетов в образовании. Она должна выстраиваться в органичном соединении политического, социального, экономического и собственно образовательного контекстов [6, с. 351–352].

Результаты образовательной политики стали предметом обсуждения на заседании Государственного совета в 2001 г. Был сделан вывод, что общественный соци-

ально-экономический кризис затормозил те позитивные изменения в сфере образования, которые произошли в первое постсоветское десятилетие. Государство во многом ушло из образования, которое было вынуждено заняться самовыживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. В докладе рабочей группы Госсовета отмечалось, что реальное недофинансирование образовательных учреждений достигало 60%. Бюджетные расходы на образование составляли 3% ВВП, что значительно ниже мировых стандартов.

По результатам обсуждения проблем образования на заседании Государственного совета Правительство РФ в декабре 2001 г. утвердило Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г. В этой концепции указывалась цель модернизации – создание механизма устойчивого развития системы образования, способной обеспечить его современное качество на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Приоритетные задачи актуальной образовательной политики. О направленности актуальной образовательной политики, ее приоритетах можно судить по нормативным актам последних лет. Это изменения в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», касающиеся сущности воспитания и обязательных мер по выполнению задач воспитания в образовательных учреждениях; утверждение указом Президента основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей; утверждение единого календаря воспитательных мероприятий; введение в школах и колледжах должности советника директора по воспитанию. Введены обязательный церемониал поднятия государственного флага и циклы обязательных занятий «Разговоры о важном» и «Россия – мои горизонты»; произошла трансформация ОБЖ в дисциплину «Основы безопасности и защиты Родины»; в результате корректировки программы по обществознанию из нее исключены тематические блоки «Демократия», «Гражданское общество и государство», «Воинская обязанность. Альтернативная гражданская служба», «Международное право».

Очевидно, что использование воспитательных возможностей общеобразовательной школы для решения задач патриотического (и военно-патриотического воспитания) рассматривается как одна из приоритетных задач. Другая задача относится к обновлению государственных образовательных стандартов. В них детализируются требования к образовательным результатам и к планированию учебного процесса (практически на уровне урока), что упрощает задачи контроля за ходом этого процесса.

Образовательные стандарты основного общего образования содержат 51 требование к личностным результатам, 56 – к метапредметным и 238 – к предметным результатам (в общей сложности 345 требований). Ряд требований к предметным результатам детализируется. Так, пункт 3 требований к результатам по литературе содержит перечень 109 теоретико-литературных понятий, которыми должны владеть учащиеся, а пункт 8 – перечень примерно 70 литературных произведений, с которыми должны быть знакомы учащиеся. Требования к предметным результатам по истории включают 14 позиций – при этом на шести страницах перечисляются исторические факты, которые должны знать учащиеся.

При такой детализации требований их статус не определен – ничего не говорится о том, при каком показателе выполнения требований к образовательным результатам учащиеся получают право

на свидетельство об основном общем образовании.

Введена единая федеральная образовательная программа. Осуществляется переход к единым учебникам. Эта группа мер ориентирована на повышение степени регламентации и унификации образовательного процесса. Она основывается на предположении, что качество данного процесса можно повысить за счет усиления контроля за деятельностью и учащихся, и учителей.

Наблюдается расширение сферы регламентации образовательной деятельности. Стало нормой определение обязательного набора внеклассных и внешкольных мероприятий. Имеют место попытки обязать школы контролировать поведение учащихся в социальных сетях.

Проявлением курса на тотальную регламентацию педагогической деятельности стали рекомендации (имеющие статус нормативных) по распределению часов на внеурочную деятельность.

Тематика «разговоров о важном» определяется на федеральном уровне. Все самое важное предписано обсуждать по понедельникам. Составителям рекомендаций заранее известно, что является самым важным, к примеру, в двадцать второй понедельник в 1 классе, а что – в 11 классе.

Задачи реализации воспитательного потенциала школы и повышения степени регламентации педагогической деятельности внутренне противоречивы. Дело в том, что расширение сферы регламентации образовательной деятельности и ее обязательных результатов неизбежно сокращает сферу принятия самостоятельных решений участниками образовательного процесса – и учащимися, и учителями. Какие-то предметные результаты, имеющие частное значение, в этом случае могут улучшаться. Но достижение нового качества образования не произойдет: формирование ключевых компетентностей и ценностных ориентиров при мотивации долга невозможно («можно привести лошадь к водопою, нельзя заставить ее пить»). В итоге вместо активных, ответственных граждан, способных к принятию обоснованных решений в ситуации выбора, можно получить послушных исполнителей, избегающих какой-либо самостоятельности.

В условиях всеобщего среднего образования свобода педагогического творчества является не только возможным, но и обязательным условием достижения качества общего образования, соответствующего потребностям развития общества. Соответственно, можно утверждать, что ограничение свободы педагогического творчества, чрезмерная регламентация образовательного процесса является фактором, препятствующим повышению качества образования и противоречащим интересам общественного прогресса.

Педагогический потенциал учителя определяется не только и не столько тем, что он является носителем образовательной информации, сколько тем, что он выступает как человек определенной культуры, способный передать ее ценности через образцы своих размышлений, наблюдений, способов решения коммуникативных проблем. Но учитель в состоянии раскрыть и реализовать свой педагогический потенциал при достаточной степени свободы в построении образовательного процесса.

Значимость педагогической свободы возрастает с необходимостью перехода к персонализации образования. Необходимость индивидуального подхода к учащимся существует на каждом этапе школьного образования. Но с развитием внешкольных источников образования меняется представление о содержании общего образования, его структуре.

Развитие системы общего образования как совокупности индивидуальных образовательных маршрутов возможно,

если учитель будет иметь возможность при конструировании и реализации своей образовательной программы самостоятельно определять, как надо учитывать особенности социокультурной среды, состава учащихся и конкретных учащихся.

Определенные ограничения для самостоятельности педагогов необходимы – это связано с тремя рисками. Наиболее очевидный – риск превращения педагогического творчества в педагогический произвол или в способ прикрытия профессиональной некомпетентности. Второй риск – нарушение целостного характера образовательной системы. Если учитель в своей деятельности не ориентируется на общие ценности и цели педагогического коллектива, то потенциал школьной образовательной системы снижается. Третье обстоятельство – интегративная функция системы общего образования. Школа дает образование, которое является общим для всего поколения и которое имеет черты общего для поколений детей и родителей. Авторская программа учителя может отклоняться от принятого стандарта, но она должна быть ориентирована на общие культурные ценности разных поколений.

Регламентация необходима, но не чрезмерная. Опыт показывает, что ограничение профессиональной самостоятельности ведет к росту слоя учителей, которым эта самостоятельность не нужна и которым проще работать в рамках методических предписаний. И в настоящее время отмечается стремление определенного слоя учителей, руководителей образовательных учреждений не замечать существующие ситуации выбора, дающие возможность принять нестандартные методические и управленческие решения.

Основным признаком чрезмерной регламентации образовательного процесса можно считать ее тотальный характер, когда нормируются и стандартизируются не только все элементы образовательного процесса (цели, содержание, планирование, условия, технологии, процедуры оценивания, требования к результатам), но ограничиваются возможности использования вариативных путей выполнения установленных требований.

Третьей задачей образовательной политики, которую можно рассматривать как приоритетную, является обеспечение суверенитета российской системы образования. Тема суверенитета не является новой. В советское время ориентация на суверенитет системы образования выражалась в противопоставлении социалистической и буржуазной школы. Международные контакты в сфере общего образования использовались для распространения советского опыта в решении проблем всеобщего образования. Международный опыт решения этих проблем игнорировался или рассматривался как негативный.

В 1990-е гг. Э.Д.Днепров, определяя основные черты реформируемой школы, указывал на ее народность, национальный характер. Он характеризовал такую школу как вырастающую из культурно-исторических традиций народа и создаваемую для народа, обращенную к его насущным потребностям и целям, устремленную в будущее. В международных отношениях акцент был сделан на совместных образовательных проектах и на анализе зарубежного опыта поиска путей повышения качества образования.

В настоящее время предметом обсуждения стала тема относительно соотношения международного и национального образовательного опыта в условиях перехода к многополярному миру. Имеются в виду два вопроса: какие достижения международной образовательной практики могут быть востребованы российской системой общего образования? Какие достижения российской системы общего образования могут быть востребованы международной образовательной практикой?

Общими достижениями в построении содержания общего образования, которые имеет смысл использовать и в российской практике, являются идея ключевых компетентностей, ориентация на формирование у учащихся универсальных навыков, использование цифровых технологий, освоение языков науки (по крайней мере, в области математики и естествознания).

Вклад в международную образовательную практику российская система образования может внести, исходя из имеющихся безусловных достижений (в частности, в дополнительном образовании детей и в элитном физико-математическом образовании школьников).

В соответствии с образовательной политикой происходит модернизация материальной базы школ. Образовательные стандарты предусматривают возможность выбора уровня освоения предметной программы. Это важно: создаются предпосылки для повышения уровня подготовленности выпускников школ к изучению профильных дисциплин в вузе. Но задача «бесшовного» перехода из школы в вуз все же не решается, потому что выпускники средней школы зачастую не получают достаточного опыта самостоятельной проектной и исследовательской деятельности, который востребован в высшей школе.

Стимулируется цифровизация образования, но сохраняется акцент на технологиях, ориентированных на передачу знаний, а не на приобретение знаний; возможности исследовательских и социальных практик используются для решения ограниченных образовательных задач.

Права родителей и отчасти учащихся расширяются, но данное явление не сочетается с повышением их ответственности за результаты образовательного процесса. Ответственность органов управления образованием за соответствие условий образовательной деятельности требованиям государственных стандартов не определена. Возлагаемая государством ответственность за качество образования на школу не соответствует ее реальным возможностям (что порождает имитацию ожидаемых от школы результатов).

Неуправляемые процессы в системе общего образования. Образовательная политика определяет «заданные обстоятельства» для реальной образовательной практики. Образовательная политика – это основной, но не единственный компонент социального заказа системе образования. На понимание школой социального заказа системе общего образования влияют неуправляемые процессы, происходящие в этой системе, которые выражаются в отношениях к «сущему» и «возможному».

Представление о круге вопросов, привлекающих внимание общественности, дают названия газетных публикаций последнего времени: «ЕГЭ покоя не дает», «Экзаменам исправляют ошибки», «Ненавистные экзамены», «Официанты с высшим образованием», «Школы хотят отборных старшеклассников», «Нужны ли олимпиады школьников – дискуссия продолжается», «Родители все чаще предполагают учить детей не в классах», «Почему школа перекладывает на родителей образование их детей», « У школьников отберут мобильники», «Как новые технологии меняют образование», «В средней школе продолжают использовать устаревшие методы обучения», «Поведение школьников готовы обсуждать и оценивать», «Рейтинг всему голова», «Учитель на скорую руку», «Учителей ждут качественные изменения».

Анализ проблематики указанных и других публикаций дает основание для вывода о том, что предметом негативной общественной оценки является качество – и образовательных результатов, и образовательного процесса. При этом высказываются мнения и о возможных путях решения проблемы качества, причем эти мнения могут быть противоположны.

Высказывается мнение, что ЕГЭ следует вообще отменить, т.к. он ведет к увеличению суицидов среди подростков, росту расходов родителей на репетиторов и государственных расходов на проведение экзамена. Утверждается, что замена ЕГЭ на победы в олимпиадах не решает проблему коррупции, не всегда гарантирует поступление в желаемый вуз. При оценке достижений школ существенное значение имеет число победителей олимпиад и число «стобалльников». За призовое место в олимпиадах учащимся выплачиваются премии. У учителей возникают запросы на дополнительные часы, которые могут удовлетворяться за счет исключения из учебного плана «лишних предметов» (как пример – мировая художественная культура). Наряду с «учебными проблемами» тревогу учителей вызывают случаи агрессивного поведения и вандализма учащихся.

Регламентация сроков освоения обязательного учебного материала, предусмотренных федеральной образовательной программой и всероссийскими проверочными работами, ограничивает возможности индивидуализации образовательного процесса. Следствием являются увеличение учебной нагрузки учащихся, выполняемой вне школы, и вовлечение родителей учащихся в образовательный процесс (в качестве не педагогических партнеров, а «дублеров» учеников, выполняющих за них домашние задания). Наблюдается взаимное раздражение учителей и родителей друг другом.

Усложнение задач учителей (в том числе и не имеющих прямой связи с образовательным процессом) сочетается с использованием показателей, по которым оценивается их деятельность. При этом не решаются первоочередные проблемы, определяющие педагогические возможности учителя – дефицит педагогических кадров и связанный с этим большой объем учебной нагрузки, в котором могут быть заинтересованы сами учителя, т.к. их базовая зарплата за 18 учебных часов не обеспечивает уровень жизни, приемлемый для среднего класса.

Вызывает общественное негодование расширение рынка услуг частных репетиторов. Высказываются соображения относительно способов сокращения спроса на репетиторские услуги – снизить значимость ЕГЭ и повысить значимость школьных отметок; за счет перехода на единые учебники уменьшить спрос на репетиторов (противоположные мнения – это подтолкнет учителей к уходу в частную практику). Характерно, что предлагаемые меры относятся к следствиям, а не к причинам ухода из школы.

В педагогической среде высказывается мнение, что фактором, препятствующим повышению качества образования, является, как заметила одна учительница русского языка и литературы, система рейтинга, ситуация гонки, соревновательности: «Не просто разработай проект в свое удовольствие, а обязательно представь его на конкурсе, выиграй с ним; не просто сдай экзамен по своим силам, а будь лучшим, первым, успешным. Хочешь быть успешным – вот тебе четыре дополнительных занятия по биологии, физике, математике и так далее. Не посещаешь занятия – не хочешь быть успешным» (*Зыкова Г.* В погоне за рейтингом // Литературная газета. 2024. 4–10 дек.). По сути дела, указывается на связь учебных проблем с направленностью процесса воспитания на то, чтобы быть первым, лучшим, превзойти других.

В конфликтных ситуациях с родителями учителя чувствуют себя незащищенными – и от них, и от руководителей школ управленческие органы требуют, чтобы не было никаких жалоб. Отмечаются случаи доносов на учителей, заподозренных в «неправильной позиции». Обоснованность жалоб может не рассматриваться. При этом наблюдается сни-

жение доверия родителей к возможностям школы. Все чаще отмечаются случаи выбора домашнего обучения или обучения в центрах дополнительного образования, которые фактически ведут занятия по школьной программе, избегая нормативных требований к организации образовательного процесса.

При обсуждении проблем воспитания отмечается значимость патриотического воспитания и, вместе с тем, указывается на опасность девальвации воспитания патриотизма, которая возникает в ситуации рассогласования красивых лозунгов и некрасивой повседневности.

«Да, важно просвещать, образовывать и воспитывать. Но сможем ли мы привить высокие чувства условному молодому человеку, который, к примеру, видит, как неблагополучно в родном доме, который сотрясают скандалы родителей и пьяные дебоши отца? Ежедневно в новостях наш объект воспитания слышит об арестах коррупционеров среди высоких чиновников на региональном уровне, а вокруг говорят о том, что правды не добьешься, страну обирают богачи–мироеды. В его маленьком городке тоскливо и беспросветно, сверстники после окончания школы разбегаются по мегаполисам. Очень трудно достучаться до души и сердца, когда вокруг далеко не всегда торжествуют справедливость, законность и гармония. Дефицит права и добра рождает неверие, депрессию, а то и протест. Это я к тому, что надо (по Жванецкому) в консерватории что-то подправить, саму среду улучшать. Тогда в нее поверят и искренне полюбят» (*Брод А.* Без общих мест // Литературная газета. 2024. 14–17 дек.).

Обсуждается проблема дефицита рабочих и инженерных кадров, что предполагает изменения в системе профессиональной ориентации школьников, в частности, практику обсуждения как равноценных разных вариантов профессионального выбора. Но при этом звучит призыв использовать принудительные меры: «Молодежь следует как можно скорее и настойчивее выталкивать в промышленность» (*Воеводина Т.* Главное звено // Литературная газета. 2022. 27 июля). Поднимается вопрос о введении в школах оценок за поведение, но не для того, чтобы стимулировать развитие значимых личностных качеств – такая практика есть, а для принуждения к выполнению обязательных норм.

Имеют место и спонтанные процессы модернизации образования, ориентированные на поиск путей повышения его качества. Но, в отличие от последней четверти прошлого века, они не стали предметом общественного дискурса.

Совокупность наблюдаемых явлений свидетельствует о кризисе *отношений* в сфере школьного образования.

Меняется отношение к образовательному процессу в школе, снижается его ценность – обучение в школе может восприниматься как процесс усвоения обязательного материала в установленные сроки ради успешного прохождения экзаменационных процедур. При этом значимость обязательных результатов может не соответствовать цене их достижения – затраченным ресурсам времени. Результаты, имеющиеся более высокую личностную значимость, могут не оцениваться.

Меняется позиция учащихся, их отношение к себе. В явном или неявном виде имеет место их запрос на индивидуализацию образовательных планов, на собственный образовательный выбор. На практике они чаще встречаются с методами принуждения к успешной учебе, которые не сочетаются с повышением ответственности самих учащихся за результаты общественной деятельности.

Конфликтные отношения между учителями и родителями преобладают над отношениями сотрудничества: отсутствует

баланс распределения ответственности между школой и семьей за организацию образовательной деятельности детей.

Меняется отношение учителей к своей профессиональной деятельности: одни стремятся к профессиональному самоопределению, расширению пространства методической свободы при организации образовательного процесса; другие отказываются от профессиональной самостоятельности и позиционируют себя как исполнителей обязательных предписаний (в том числе из-за невозможности педагогического творчества в условиях чрезмерной нагрузки).

Меняется роль руководителей школ, которые чаще проявляют себя как «эффективные менеджеры», а не педагогические лидеры.

Трансформационные процессы в системе общего образования характеризуются двумя противоположными тенденциями: создаются возможности для повышения качества образования за счет его персонализации; происходят изменения, препятствующие развитию самостоятельности учащихся и профессиональному самоопределению учителей.

В современных условиях существует ситуация выбора двух стратегий – «благополучная школа» и «ответственная школа». «Благополучная школа» ориентируется прежде всего на требования государственных управленческих структур, на показатели деятельности, соответствующие этим требованиям. Она стремится заинтересовать педагогов в достижении результатов, отвечающих таким показателям.

«Благополучная школа» поддерживает меры по улучшению образовательного процесса, если они не затрагивают его организационных основ и не приводят к нарушению стабильности этого процесса. Показателем желаемого качества образовательного процесса является выполнение единых требований (к рабочим программам, к уроку, к системе оценивания). При оценивании учебных достижений учащихся используется 5-балльная система, ориентированная на выявление недостатков выполненных заданий.

Школа ценит дисциплинированность, исполнительность и учащихся, и учителей. Она информирует родителей учащихся об их обязанностях и предпочитает, чтобы родители не вмешивались в образовательный процесс. Школа ищет меры, помогающие избежать жалоб родителей.

Модель «ответственной школы» можно описать в ряде положений, характеризующих взаимоотношения с ее социальными и педагогическими партнерами, а также взаимоотношения основных участников образовательного процесса. Современная школа должна нести реальную ответственность перед обществом, в том числе перед своими социальными и педагогическими партнерами, за свою деятельность. Ответственность школы перед обществом прежде всего должна выражаться в информировании родителей, общественности о действительных результатах своей деятельности. Школа должна быть способна предоставить информацию о продвижении каждого из своих учеников в образовательной деятельности и о том, что сделала сама школа для обеспечения такого продвижения. Она должна быть готова к диалогу с родителями, другими заинтересованными лицами по проблемам, которые являются значимыми для партнеров школы. Школа должна поддерживать инициативу по созданию попечительских советов, родительских ассоциаций, объединений выпускников или же сама инициировать создание таких структур.

Школьная администрация должна отвечать за создание благоприятных условий для образовательной деятельности и за объективность оценки ее результатов, учителя – за создание условий для того, чтобы каждый ученик имел шанс на успех, учащиеся и их родители – за использование имеющихся шансов.

Школа ориентируется прежде всего на личностный рост учащихся. Для нее объективная оценка образовательных результатов важнее рейтинговых показателей. Школа ценит инициативность, любознательность, доброжелательность и другие личностные качества учащихся, которые являются факторами их личностного роста. Школа создает условия для личностного самоопределения учащихся как будущих абитуриентов, будущих избирателей, компетентных взрослых, способных отвечать не только за себя, но и за других.

Указанные стратегии отражают два подхода к реализации потенциала образовательной системы. Предполагается, что модель «ответственной школы» дает возможность полнее использовать потенциал системы образования [7, с. 30–32].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ядов В.А.* Проблемы российских трансформаций. СПб.: Изд-во СПб ГУП, 2006.

2. *Хюсен Т.* Образование в 2000 году: Исследовательский проект / Под ред. В.Н.Столетова. М.: Прогресс, 1977.

3. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа // Избр. пед. соч.: в 3-х т. Т. 2. М: Педагогика, 1980.

4. *Хантингтон С.* Столкновения цивилизаций. М.: Изд-во АСТ, 2023.

5. *Днепров Э.Д.* Четвертая школьная реформа в России. М.: Интерпракс, 1994.

6. Уроки Четвертой школьной реформы: взгляд назад ради взгляда вперед: Сб. статей и материалов. Иваново: Роща, 2024.

7. *Лебедев О.Е.* Начальная школа как момент истины в школьном образовании: проблема формирования отношений в условиях цифровизации // Цифровизация начальной школы: сеанс одновременной игры: Монография. СПб., 2022.

Дата поступления – 15.12.2025

Educational policy as a factor in managing transformational processes in the education system

Oleg E. Lebedev – Dr. Sci. (Pedagogics), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, professor, St. Petersburg Branch of the National Research University Higher School of Economics (St. Petersburg, Russia); o_lebed@mail.ru

Abstract. *The analysis of educational policy as a managing factor in the education system is based on the diversity and potential contradictions of the transformation processes occurring within this system. The purpose of pedagogical analysis on educational policy lies in comparing ideas about what should be, what is, and what is possible, which allows us to assess the education system's readiness for change. The article examines the evolution of value orientations in schools, the priority tasks of current educational policy, and the nature of unmanageable processes in the general education system. A crisis of relations in school education is noted. Schools, as institutions of general education, are losing the trust of families. It is concluded that in modern conditions, there is a choice between educational strategies – "prosperous school" and "responsible school."*

Key words. *Educational policy, transformation processes, management in the education system, value orientations of schools, educational strategies.*

REFERENCES

1. *Yadov V.A.* Problemy rossijskikh transformacij [Problems of Russian transformations]. Saint Petersburg: Izd-vo SPb. GUP, 2006.

2. *Khyusen T.* Obrazovanie v 2000 godu: Issledovatel'skij proekt [Education in 2000: Research project]. Ed. V.N.Stoletov. Moscow: Progress, 1977.

3. *Sukhomlinskij V.A.* Pavlyshskaya srednyaya shkola [Pavlyshskaya secondary school]. *Izbr. ped. soch.* [Selected ped. works]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika, 1980.

4. *Khantington S.* Stolknoveniya civilizacij [Clashes of civilizations]. Moscow: Izd-vo AST, 2023.

5. *Dneprov E.D.* Chetvertaya shkol'naya reforma v Rossii [The fourth school reform in Russia]. Moscow: Interpraks, 1994.

6. Uroki Chetvertoj shkol'noj reformy: vzglyad nazad radi vzglyada vpered: Sb. statej i materialov [Lessons of the Fourth school reform: a look back for the sake of a look forward: Collection of articles and materials]. Ivanovo: Roshcha, 2024.

7. *Lebedev O.E.* Nachal'naya shkola kak moment istiny v shkol'nom obrazovanii: problema formirovaniya otnoshenij v usloviyakh cifrovizacii [Primary school as a moment of truth in school education: the problem of forming relationships in the context of digitalization]. *Cifrovizaciya nachal'noj shkoly: seans odnovremennoj igry: Monografiya* [Digitalization of primary school: a session of simultaneous play: Monograph]. Saint Petersburg, 2022.

Submitted – 15.12.2025