

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01
ББК 74.00

АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Э. В. Загвязинская

Ключевые слова: качество образования, модель образования, компетентностный подход, культуросообразные цели образования.

Резюме: статья посвящена проблемам качества современного образования. Основное внимание уделяется компетентностному подходу и культурологическому аспекту образования. С точки зрения культуросообразности рассматривается международный опыт и результаты экспертиз уровня образования и отечественные контрольно-измерительные материалы.

Проблема качества образования – один из наиболее актуальных и дискуссионных вопросов как в мировой, так и в отечественной науке и педагогической практике, поскольку именно качество образования позволяет формировать адекватный требованиям времени человеческий ресурс, призванный обеспечить стратегию устойчивого развития общества и цивилизации. Поэтому, какие бы более частные, но не менее важные вопросы системы образования (цели, содержание, формы и др.) и способы их модернизации не обсуждались, все они, в конечном итоге, призваны обеспечить качественное образование.

В связи с этим анализ данной проблемы необходимо проводить целостно, исходя из того, что, во-первых, образование является социокультурной системой воспроизводства общества, следовательно, его эволюция, имея кумулятивный характер, должна соответствовать требованиям современной информационной культурной эпохи. Во-вторых, образование, являясь открытой самоорганизующейся и саморазвивающейся системой, способно модернизироваться, обновляться согласно «культурному вызову». В-третьих, поскольку образование есть система, структурированная как по горизонтали (цель, содержание, формы), так и по вертикали (проектирующие, контролирующие и управляющие инстанции), а качество образования есть продукт работы всех звеньев этой системы, или цель образования, то и наш анализ будет произведен с точки зрения целеполагания и соответствия ему остальных структур образовательной системы.

Существует несколько подходов к оценке качества образования российских школьников. Первый – внешняя экспертиза, в которой наши школьники участвуют в рамках международных программ, – это *PISA* и *TIMSS* исследова-

ния. Второй – внутренний, который проводится в рамках Всероссийского эксперимента по введению ЕГЭ. Оговоримся сразу, что все эти тесты, вопреки общепринятым формулировкам, оценивают не качество образования, а или качество узкопредметной обученности (ЕГЭ), или предметные и надпредметные знания и навыки (*TIMSS*), или соответствующие компетенции (*PISA*), так как в них диагностируются только степень достижения обучающихся целей образования. Ни воспитание, ни развитие личности, ни другие образовательные цели они не измеряют, следовательно, не позволяют судить именно о качестве образования и не могут являться его критериями, но это отдельный разговор, который находится вне рамок данной публикации.

Результаты внешней экспертизы (*TIMSS* и *PISA*) подробно освещены и проанализированы в многочисленных публикациях руководителя Центра оценки качества образования Института содержания и методов обучения РАО Г. Ковалевой и ее рабочей группы [6, с. 37–44; 2, с. 35–42 и др.]. Предметом *TIMSS* исследований являлась математическая и естественнонаучная грамотность учащихся 4-х и 8-х классов, *PISA* исследований – математическая грамотность, грамотность чтения и естественнонаучная грамотность пятнадцатилетних школьников (9-х классов).

Итоги *TIMSS* исследований могли бы быть весьма утешительными, так как российские школьники по всем исследуемым областям превышают средний международный балл как у восьмиклассников (из 46 стран-участниц), так и у учащихся 4-х классов (из 25 стран-участниц), ибо на международное лидерство в сфере образования, к великому сожалению, мы уже давно реально не претендуем. Однако в связи с тем, что данное исследование является мониторинговым (1995, 1999 и 2003 гг.), оно позволяет отследить не только динамику показателей у четвероклассников различных годов выпуска, но и сравнить четвероклассников с ними же через 4 года, когда они уже в восьмом классе, выводы все же неутешительные. В 2003 г. по сравнению с 1995 и 1999 гг. снижаются все показатели у восьмиклассников (с 526 до 508 баллов из 1000 возможных). Наблюдается общее снижение результатов при переходе из начальной школы в основную (с 532 до 508 баллов по математике и с 526 до 514 баллов по естествознанию). Значительно снизились результаты наиболее подготовленных школьников (с 687 до 632 баллов), уменьшается численность и самих групп школьников с самым высоким уровнем подготовки. Следовательно, мы имеем дело не просто с выраженной тенденцией, а с явной отрицательной динамикой качества обучения школьников, в то время как многие другие страны (Корея, Гонконг, США, Литва, Латвия) улучшили свои результаты. Абсолютными лидерами по всем показателям являются страны юго-восточной Азии (Сингапур, Тайвань, Корея, Гонконг), что опять же не удивительно в свете бурного темпа их экономического роста – классическая демонстрация взаимосвязи образования и темпов социально-экономического прогресса.

Результаты же *PISA* исследований оказались шоковыми и произвели эффект разорвавшейся бомбы для тех, кто упорно отстаивал приоритеты отечественной образовательной системы, которая еще 20–30 лет назад заслуженно и высоко котировалась на международной арене. Впервые российские школьники участвовали в нем в 2000 г. и оказались в общем зачете на 21–25 месте из

32 стран-участниц, т. е. в хвосте цивилизации. Однако эти итоги министерство практически «замолчало», и они не стали предметом гласности и методологической платформой выработки новой образовательной политики.

Закономерно возникает вопрос, почему такие качественно разные результаты показывают наши школьники по двум разным системам оценивания? Одни (*TIMSS*) – вроде бы утешительные, другие (*PISA*) – крайне неудовлетворительные. Для поиска ответа воспользуемся культурологической методологией анализа проблемы.

Не вызывает сомнения, что каждой культурной эпохе соответствует своя образовательная модель, а также свой тип педагогической культуры и ведущей педагогической деятельности, характеризующиеся постепенной и крайне болезненной для инертной системы образования сменой парадигм, целей образования, а соответственно – форм и методов обучения. Инструктивно-репродуктивная модель образовательного процесса уходящей эпохи индустриализации, основанная на пассивной объектной позиции учащихся и обилии узкопредметных ЗУНов никак не соответствует требованиям сегодняшнего дня.

В эпоху постиндустриализации и стремительного вхождения России в демократическое рыночное общество и в пространство информационной культуры государству и обществу требуются другие качества личности (мобильность, креативность, адаптивность, толерантность, коммуникабельность и т. п.), которые невозможно «вращивать» вне поля продуктивной культуросообразной образовательной парадигмы, основанной на личностно-ориентированной деятельностной педагогике сотрудничества детей и взрослых [7].

Динамика парадигм неизбежно приводит к смене целевых установок обучения: предметные знания уже являются не целью, а средством формирования и саморазвития личности, а процесс фиксации и оценки предметного знания постепенно, но неуклонно теряет свой педагогический смысл. На первое место выходят надпредметные компетенции – умение использовать знания, особенно в нестандартных ситуациях, выходящих за рамки предметной области, умение самостоятельно учиться, грамотно извлекать информацию и ее применять. В рамках данной статьи ограничимся только учебными компетенциями, не затрагивая социальные и коммуникативные, так как речь идет все же о качестве обучения, а не образования. Именно эти показатели и преобладают в *PISA* исследованиях, в отличие от *TIMSS*, что и объясняет существенно более низкие показатели данной экспертизы. Если в *TIMSS* большинство заданий формулируются на уровне привычной для нашего образования предметной сложности – понимать, описывать, использовать и применять в учебной ситуации (что вполне укладывается в привычную пятибалльную шкалу школьных оценок), то в *PISA* большинство заданий совершенно другого уровня. В них проверяются интегральные надпредметные компетенции и умение использовать их для решения проблем, выходящих за рамки конкретных предметных областей. В повторных *PISA* исследованиях 2003 г. это оформилось в специальный самостоятельный критерий – компетентность в решении проблем, с которым удовлетворительно справились лишь 43% российских школьников, а в общем рейтинге мы из 40 стран-участниц оказались в самом конце списка.

Крайне огорчительными для российского общества являются данные анализа распределения результатов PISA – 2003 по уровням грамотности. Как в оценке грамотности чтения, так и при оценке математической грамотности было использовано пять уровней. Высшего пятого уровня грамотности чтения достигли 3% наших школьников, у стран-лидеров – 15–19%. Этот уровень предполагает понимание сложных текстов, оценку представленной информации, ее анализ, рефлексию прочитанного, формулирование обоснованных гипотез и выводов. Идеология PISA рассматривает читательскую грамотность как важную предпосылку сознательного участия личности в общественной жизни в демократическом обществе, к чему, увы, наши школьники абсолютно не готовы.

Уровень математической грамотности наших школьников вырос по сравнению с 2000 г. и составил 70% (в странах-лидерах – 90–95%), грамотностью же чтения обладают лишь 36% учеников (65–80% у лидеров), что свидетельствует о явном «провале» гуманитарной составляющей российского образования. Наши школьники умеют читать, но не умеют извлекать смысл из прочитанного – выбирать, сопоставлять и анализировать информацию. Вывод не утешителен – учащиеся российских школ, получившие обязательное общее образование, в большинстве своем не обладают знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе: не умеют выходить за рамки привычных учебных ситуаций и свободно использовать полученные знания в повседневной жизни. Или знания даем не те, или не учим их использовать? Думается, имеет место и то, и другое.

И еще один неутешительный вывод: чем культуросообразнее тесты (PISA), тем хуже результат наших школьников. По уровню знаний мы возглавляем список, по умению решать нетрадиционные задачи мы в середине списка, а по умению использовать знания на практике – этот список замыкаем. При компетентностном подходе измеряется не уровень и количество знаний, а умение ими оперировать при решении нешаблонных учебных и реальных типичных жизненных задач, т. е. активно участвовать в социальных и общественно-экономических процессах. Возникает вопрос: к чему же тогда готовит наше образование?!

Очевидно, что без культуросообразной перестройки всей системы образования нашему обществу не выжить, мы и так уже практически находимся вне реальной конкуренции, являясь аутсайдерами на мировой образовательной арене.

Необходимость модернизации уже осознана и вполне адекватно отражена во многих образовательных документах последних лет. В педагогической теории совершен переход к компетентностной образовательной парадигме, то есть цели образования заявлены верно. Но в массовой практике школа работает по-старому вследствие того, что заявленным целям никак не соответствует громоздкое и узкопредметное содержание образования, репродуктивные методы обучения и авторитарно-инструктивный стиль взаимодействия педагогов с учащимися. Новым целям должно соответствовать и новое содержание, и новые формы педагогической деятельности, и адекватные способы оценки его эффективности и качества.

Работа над обновлением содержания образования идет начиная с 1993 г., но имеет противоречивые векторы преобразований в своих версиях образовательных стандартов, разработанных в разное время различными авторскими коллективами. Неудача первой версии стандартов (1992–1993 гг.) заключалась в излишней детализации содержания, что неизбежно привело к перегрузке содержания образования вместо необходимой разгрузки. В ней не нашли отражения ни деятельностный, ни личностно-ориентированный, ни компетентностный подходы. Недостаточно оказались представлены и общеучебные умения и навыки. О культуросообразности данной версии говорить вообще не приходится.

В 2001 г. был подготовлен проект образовательных стандартов, в котором прослеживается явная попытка культуросоответствия, заявленная в следующих подходах: развитие коммуникативных компетенций, информатизация школ, социальные компетенции, дифференциация материала на обязательный к изучению и дополнительный и др. Обозначились и такие цели, как воспитание и развитие личности, заявлены деятельностный и практикоориентированный подходы, запланирована общая разгрузка содержания образования. Однако укрупнение дидактических единиц в преподавании предметов при их наполнении привело к увеличению, а не уменьшению объема изучаемого материала и нарушению согласованности содержания образовательного минимума и требований, предъявляемых к оценке знаний, а следовательно, нивелированию фактора разгрузки.

Нужно прекратить загружать головы учащихся абстрактными знаниями, в обилии и предметной оторванности которых теряются даже не самые слабые мозги. Так и хочется современных учителей и разработчиков стандартов поменять хоть на неделю местами со старшеклассниками: интересно, не ощутили бы они перегрузки и смогли бы успешно все освоить? Ведь давно уже понятно, что тезис о человеке как носителе конкретных и конечных знаний потерял свою актуальность – знания бесконечны и безразмерны. Надо, как в древней притче, не кормить нищего рыбой, а научить его ловить рыбу – мудрость старая, как мир. Следует научить учиться и обращаться со знаниями и информацией, а не нагромождать ее до беспредела. Ведь логическое структурирование таких знаний, как и их анализ и синтез, чаще всего ребенок, к сожалению, вынужден производить самостоятельно, на это нет времени на уроках, а выживаемость таких неструктурированных и неосознанных знаний близка к нулю. Еще древние греки говорили, что «многознание уму не научает», однако мы до сих пор, со времен Я. Коменского, ищем наиболее эффективные способы увеличения объема знаний и внедрения его в сознание и память учащихся.

Позволю себе привести пример из своей многолетней педагогической практики преподавания в вузах. На первой вводной лекции у студентов II курса традиционно задаю вопрос, из каких веществ живой и неживой природы состоит организм человека. Тишина. Тогда спрашиваю, как называется наука о строении и свойствах веществ. Кое-кто вспоминает про химию. После очередного наводящего вопроса единицы наконец отвечают, что химия бывает неорганической и органической, но, что окружающий мир, как и организм человека, не делится искусственно на разные химии, им и в голову не приходит, по крайней мере, большинству – это точно. На вопрос, какие же существ-

вуют основные классы органических и неорганических соединений, опять тишина... Спрашивается, зачем же в школе 4 года проходить химию со всеми сложностями химических реакций превращения и синтеза веществ, электронными *S*, *P*, *D*, *E* и *F* подуровнями, если от всего этого не остается элементарных даже не знаний, а представлений!

В 2002–2003 гг. были подготовлены шесть версий проектов стандартов под руководством Э. Д. Днепров и В. Д. Шадрикова, которые явились существенным шагом вперед с точки зрения актуальных задач и направлений их совершенствования. Однако созданные позже базисные учебные планы (БУП) опять дискредитировали идею разгрузки содержания образования, которое, кроме того, оказалось не обеспечено надлежащими учебниками. Декларированным оказался и компетентностный подход, безадресным блок общеучебных навыков (надпредметных компетенций), разнородными, избыточными и необъективными, по мнению А. В. Баранникова и А. А. Кузнецова [2, с. 17–25], оказались и требования.

Такое положение связано с ориентацией нашего образования на репродуктивные методы запоминания, дефицит активных методов обучения. Российская школа оказалась абсолютно не готова к продуктивной форме оценки образования, чем, по сути, и являются тесты *PISA*. Индивидуализация образования целиком и полностью свелась к профилизации школы в старших классах, что дискредитирует саму идею как таковую. Таким образом, отечественное образование не обеспечивает достаточную готовность выпускников к жизни в постиндустриальном обществе.

А. В. Хуторский, анализируя «Образовательный стандарт» отмечает несколько нерешенных проблем. Это отсутствие целостной межпредметной основы, отсутствие динамической (возрастной) нормы, несоответствие разработанных «минимумов» их законодательному определению, в результате чего разработано не то, что законодательно определено в качестве компонента образовательных стандартов [10, с. 77–80]. В целом же проекты новых образовательных стандартов опять нацелены на поиск наиболее эффективных методов усвоения учащимися все увеличивающегося объема информации.

Вернемся к положению, что образование как открытая саморазвивающаяся система в условиях избыточности информационной среды неизбежно должно предлагать индивидуализированные траектории и формы обучения, которые помогли бы преодолеть «отчуждение» ученика от содержания образования через реальную деятельность ребенка, приводящую к интериоризации знаний через собственный опыт ученика.

Любому стандарту, особенно в нашем случае, когда он долго, мучительно и неудачно разрабатывается, всегда грозит некая латентная фаза запаздывания соответствия требованиям времени. Неизбежно будет отставать разработка и издание учебников и методических пособий, набор которых «рекомендуется» учителям сверху. А далее еще – учителя, которым тоже необходимо переучиваться, адаптироваться к новым целям и требованиям. Получается замкнутый проблемный круг, и потребитель (ученик) обречен находиться в другом временном измерении (в прошлом).

Но если мы признали, что образование – это гибкая, многофакторная, самоорганизующаяся и самосовершенствующаяся система, функционирующая

в синергетической методологии, то неизбежно надо признать необходимость ослабления жесткого структурирования звеньев этой системы, и необходимость устранения односторонних связей. Это как минимум должно ограничить влияние государства на разработку стандартов, жесткое регламентирование педагогической деятельности и единообразный контроль при создании условий для наличия разнообразных образовательных моделей, неизбежность которых диктуется самой парадигмой культуросообразного образования.

Педагогическая практика нередко и во многом опережает педагогическую науку, а жизнь – появление всевозможных доктрин, законов и стандартов. Они создаются именно в силу назревшей жизненной необходимости. Однако все законы, доктрины и стандарты у нас по-прежнему формируются кулуарно, без гласности и широкого обсуждения, а будучи принятыми и опубликованными, вызывают, мягко говоря, реакцию недоумения у широкой общественности.

Зарубежный опыт создания образовательных стандартов свидетельствует о том, что государство, являясь гарантом получения доступного и качественного образования, разрабатывает лишь основные ориентиры, цели, стандартизированные требования, систему контроля и оценки. В создании самих стандартов самое широкое участие принимают образовательные организации, учреждения. И учителя, которые участвуют в разработке самих стандартов, учебных планов и программ, учебных пособий, определяют содержание образования, последовательность курсов и методики. Окончательную разработку стандартов и аттестационных материалов производят научные организации (институты), как федеральные, так и региональные или даже местные, в зависимости от степени централизации (децентрализации) образовательных систем. [2, с. 24].

Теперь о методах и формах обучающей деятельности, которые через содержание образования должны работать на его цели. Развивая и укрепляя парадигму продуктивного деятельностного компетентного подхода и индивидуализации образования необходимо в качестве основных избрать:

- информационные технологии, которые научат ребенка ориентироваться в современном потоке информации;
- индивидуализацию образования, которая помимо приемлемого для усвоения стандарта предусматривает гораздо больше часов на личностно-значимую деятельность;
- технологии самостоятельной работы, активное обучение которой должно начинаться уже в начальной школе, в том числе и прежде всего, обучение грамотному чтению (до сих пор проверяется скорость чтения, а не понимание текста).

Проблема неумения самостоятельно работать существует не только в школах, но и в вузах. Такого огромного количества аудиторной нагрузки, как у наших студентов и их преподавателей, нет ни в одной стране мира. Везде – акцент на самостоятельное изучение, в основе которого:

- технологии развития интеллектуальных функций и исследовательской деятельности: умение видеть проблему, формулировать гипотезу, осуществлять стратегию и тактику ее проверки, анализировать, сопоставлять, вычленять,

синтезировать и т. д. Этим навыкам наша школа учит плохо, а ведь жизнь – это и есть решение проблем;

- технологии групповой работы, которые резко поднимают мотивацию обучения и формируют коммуникативные компетенции. Усвоив способ получения знаний (самообучения) и получив опыт их применения в совместной деятельности, во взаимодействии с другими, ребенок сможет применять эту методологию дальше в любой другой деятельности;

- гуманитаризация образования (включающие и групповые виды работы) – это все виды активных методов, стимулирующие ученика говорить, рассуждать, аргументировать, вести диалог. Именно таким образом из отчужденного знания появляется качественно иное знание, прочувствованное, осмысленное, интериоризированное, наполненное новым культурным кодом;

- проектные технологии, которые аккумулируют все выше перечисленное и заканчиваются (при их правильном исполнении) созданным самим учеником лично-значимым культурным продуктом, часто имеющим и социальную значимость, а также включают механизмы эмоционально-ценностного присвоения знаний. Следует отметить, что именно проектные технологии наиболее комплексно решают задачи компетентного подхода, если компетентности понимать в глобальном, общечеловеческом смысле, ведь главная компетентность человека (ученика) – это умение создать и «сделать» себя. Именно проектная работа, особенно групповая, позволяет на основе теоретического (традиционного) знания выстроить практическое знание (навык по преобразованию действительности) и добавить ознакомительное знание, получаемое из объединенного опыта деятельности других, представляющего некий контекст будущей профессиональной деятельности, состоящий из теоретических знаний, правил и практических знаний. Формирование реальных компетенций, считает Б. Геранзон, требует именно такой иерархии знаний, развивая практический интеллект как необходимое и закономерное продолжение теоретического [3, с. 66].

Компетентностная парадигма, справедливо полагает Е. Ю. Игнатъева [9, с. 6], «...предлагает именно ознакомительное знание поставить во главу угла, и уже на фоне этого контекста моделировать деятельность, в процессе реализации которой теоретическое знание обретет свое практическое очертание». Применение таких технологий наряду с гуманизацией, индивидуализацией, здоровьесберегающими и природосообразными технологиями, на взгляд некоторых исследователей, позволит намного повысить эффективность учебного процесса даже без разгрузки его содержания, которая, по мнению А. В. Хуторского [10, с. 76], возможна при лучшем структурировании материала, учитывающем его фундаментальные и прикладные аспекты, а также значимость для общества.

Вернемся к вопросу оценки качества образования. О внешних экспертизах и о том, насколько они культуросообразно прогрессивны, мы уже говорили. Как же мы сами оцениваем свое качество обучения? Оцениваем по результатам ЕГЭ, с помощью контрольно-измерительных материалов (КИМов). С точки зрения культуросообразной парадигмы и декларируемых в стандарте целей, КИМы не соответствуют ничему, так как прочно обосновались в «зуновском» поле (естественные науки), и даже более узком – чисто знаниевом (гума-

нитарные науки). Если в тестах по математике, физике, химии еще есть задания на творческое мышление (хотя это просто задачи повышенной сложности, не выходящие за рамки предметной области), то с общественными и гуманитарными предметами в этом отношении полный провал. ЕГЭ по русскому языку проверяет лишь грамотность, но никак не степень владения речью; КИМы по истории, обществознанию, биологии и др., несмотря на заявленную в пояснительных записках цель – проверку уровня сформированности предметного мышления – проверяют объем памяти учеников: знание дат, фамилий, событий, формулировок, определений, хронологии событий и т. д. Никаких навыков мышления, ни предметного, ни какого-либо вообще, они не проверяют. Поэтому ЕГЭ является никак не критерием качества образования и даже не критерием качества обучения, а лишь критерием узкопредметных ЗУНов, в лучшем случае, или только объема знаний, как в случае с гуманитарными науками.

Таким образом, наше образование при помощи ЕГЭ вернулось на целую культурную эпоху назад. В школах толпы репетиторов, и школьных, и не школьных, готовят к ЕГЭ. Весь учебный процесс в старших классах также нацелен на ЕГЭ, времени и сил на совместную лично-значимую творческую деятельность ни у педагогов, ни у учащихся нет. Результаты ЕГЭ стали основным качественным показателем работы учебных заведений.

В Тюмени уже 6 лет проводятся конференции городского и международного уровня с участием и учителей, и учащихся по вопросам продуктивного образования в культуросообразной школе. Если в первые годы в числе участников были самые разные школы и гимназии города, то с введением ЕГЭ остались 4 школы и гимназии, работающие в инновационном режиме, и единичные участники из других школ. Одиннадцатиклассников практически не стало вообще, им теперь не до творчества.

Некультуросообразность КИМов ЕГЭ очевидна. В том виде, в котором они существуют, они никак не стимулируют качество образования. Мы переживаем период увлечения тестированием, который давно пройден другими странами, где тестами пользуются осторожно, а существующие тесты несопоставимо лучшего качества. Между тем, мифологема отождествления ЕГЭ и качества образования прочно прорастает в педагогическом сознании, в умах родителей (так как это механизм поступления на бюджетные места в вузы) и особенно управленцев. Наконец-то они получили удобный для аналитических манипуляций критерий оценки работы образовательных учреждений. И на всех совещаниях, посвященных качеству образования звучит только ЕГЭ, ни слова о воспитании, компетенциях и т. п.

Однако выход, по-моему, есть. Если представить всю педагогическую систему в виде цепочки: педагогическая наука; структуры, разрабатывающие и утверждающие программные документы, стандарты, учебники; структуры управления образованием и педагогическая практика (школы, учителя), то наиболее мобильными оказываются крайние звенья этой цепи. Непрерывающийся поток педагогических инноваций, который идет снизу, от педагогов, свидетельствует о необходимости и возможности синергетического подхода к этой динамичной, самоорганизующейся и саморазвивающейся системе. При выходе из стабильного ЗУНовского состояния не избежать нарастания эн-

тропии, которая уже о себе заявила в полной мере, – но другого пути эволюционного развития образования не существует. И если уж ЕГЭ неизбежен, хотя КИМы никуда не годятся (с чем согласны многие ученые и практики), то, может быть, целесообразно именно в этом месте совершить качественный скачок, сделать точечный укол, выражаясь языком синергетики, – максимально приблизить КИМы к тестам *PISA*? Уверена, что учителя, оказавшись в «зоне ближайшего развития» довольно быстро сориентируются, над чем и как им надо работать. Ведь подобная ситуация наблюдалась и в начале ЕГЭ-эксперимента: некоторые школы и даже регионы за пару лет существенно улучшили результаты. При этом, безусловно, необходимо прекратить оценивать качество работы школ и качество образования по результатам ЕГЭ, так как в образовании, а особенно в воспитании, многие результаты отсрочены. Дальнейшее продолжение и узаконивание этого эксперимента приведет к тому, что школьный «конвейер» будет в массовом порядке производить «натасканных», но не получивших образования учеников, а школы будут поставлять вполне удовлетворительную статистику.

Однако школьная и даже вузовская «пятерка» (в том числе и на ЕГЭ) – не гарант жизненной успешности и продуктивной социализации, и очень часто «вопреки, а не благодаря» развиваются и формируются надпредметные и коммуникативные компетенции, т. е. социальный и деятельностный интеллект учащихся. По мнению многих современных исследователей, основной залог жизненного успеха – некогнитивные факторы. А. И. Савенков, например, отводит им 80%, объединяя их в понятие социального интеллекта [8, с. 6–18].

На необходимость комплексной оценки системы учебных достижений указывает В. А. Хлебников [9, с. 153–158], критикуя ЕГЭ как эксперимент без научной гипотезы и считая его бесполезным для системы образования, так как его результаты никак не учитываются в управлении качеством образования на государственном уровне.

Качество массового образования в России ухудшается по мере расширения масштабов ЕГЭ, как считает В. Аванесов [8, с. 142–152], который вообще убежден, что «ЕГЭ – не единый, не государственный, не экзамен и не эксперимент, так как ... единый экзамен создать проблематично по метрическим соображениям (эффективность и качество педагогических измерений), государственным он в демократическом обществе быть не может по определению, обычным экзаменом он не может быть по технологическим условиям проведения масштабных проверок знаний». Поэтому, заключает автор, «...это общественно опасная метафора» [8, с. 149]. Более того, автор считает ЕГЭ политической акцией, целью которой является коммерциализация образования, связанная с попыткой узаконивания и введения ГИФО, которые В. Аванесов называет государственными именными финансовыми обязательствами. Однако ГИФО уже канули в небытие, а ЕГЭ остался, несмотря на колоссальное количество грубых ошибок в самих тестах и неоднозначность их трактовок проверяющими, мнения которых порой расходятся на 40%.

Ведущим положением в развитии образования, принятым многими странами мира, становится закон опережающего развития качества образовательных систем в обществе, напрямую влияющий на качество общественного интеллекта, определяющего социально-экономический прогресс. Поэто-

му в этом вопросе без культурологического подхода, без культуросообразия как метапринципа педагогического анализа и педагогического проектирования не обойтись. Образовательные стандарты должны быть ориентированы на творческую продуктивную деятельность, уровень реализации которой необходимо считать общенациональным образовательным параметром, проверяемым и оцениваемым. Ему должны соответствовать учебники, которые, вместо безальтернативного изложения материала, стандартизированных вопросов и заданий с одним возможным правильным ответом или вариантом решения, будут предусматривать варибельность изложения гипотез, теорий, оценок, способов решения, а также содержать современные данные о достижениях науки и техники, творческие нестандартные вопросы и задания, методически обеспечивая реальную индивидуализацию и продуктивность образования. Реализацию декларируемых в существующих официальных документах направлений образовательной деятельности (совершенствовать, улучшать, развивать) невозможно ни обеспечить, ни проверить, так как нет материальной, кадровой, методической базы и инструментария оценки. Если четко не обозначить цели современного образования в ближайшее время, мы так и будем бесконечно заниматься частностями, обозначая их разными идеологемами (инновация, оптимизация, модернизация), но принципиально не меняя качества образования, что грозит цивилизационным коллапсом всему российскому обществу.

Литература

1. Аванесов В. Единый государственный экзамен в фокусе научного исследования // Школьные технологии. – 2006. – № 3.
2. Баранников А. В., Кузнецов А. А. Отечественный и зарубежный опыт разработки стандартов общего образования // Стандарты и мониторинг. – 2006. – № 1.
3. Геранзон Б. Практический интеллект // Вопросы философии. – 1998. – № 6.
4. Игнатьева Е. Ю. Образовательный процесс по специальности «Управление качеством»: взгляд с точки зрения компетентностного подхода // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 4.
5. Ковалева Г. PISA – 2003: результаты международного тестирования // Народное образование. – 2005. – № 2.
6. Ковалева Г. Международное исследование TIMSS // Народное образование. – 2005. – № 9.
7. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000.
8. Савенков А. И. Концепция социального интеллекта // Одаренный ребенок. – 2006. – № 1.
9. Хлебников В. А. О создании системы оценки учебных достижений учащихся // Школьные технологии. – 2006. – № 3.
10. Хуторский А. В. Проектирование нового содержания образования // Школьные технологии. – 2006. – № 2.