

# 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 котируется 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 «взращивать» 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 компетентностного 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 личностно-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, основой 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 именованными 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.