

О некоторых подходах к концепции оценки качества образования

В последних выступлениях руководства страны вновь поднят вопрос о качестве образования. Даже указ президента есть по оценке органов исполнительной власти, где вопрос оценки качества образования является одним из оснований для оценки эффективности деятельности губернаторов. В этом смысле (о чем уже говорилось на этой конференции), если мы хотим управлять качеством образования, мы должны иметь системные измерения, иначе это будет болтовня. Хорошо известна старая байка, что одна из областей Советского союза выдвинула лозунг «Будем учить без троек», - и за два года она стала учить без троек. Поэтому когда мы говорим об оценке качества образования, очень важна внешняя оценка, независимая оценка, - как на самом деле обстоят дела с качеством образования. Уже на этой конференции видно, что в слова «качество образования» вкладываются совершенно разные смыслы. Некоторые считают, что качество образования — это одно, другие — другое. Я бы выделил три наиболее часто встречаемых подхода к вопросам о качестве образования.

Первая часть — это соответствие нормативным требованиям. Что это такое? Сегодня, в нашей действительности это, прежде всего, стандарты. Но те стандарты, которые были у нас приняты, которые будут приняты, надеюсь в ближайшее время, на самом деле не очень конструктивны, не очень операциональны, - они описывают достаточно общие требования. Когда говорят про стандарты необходимо учитывать два момента. Первый: цели образования как обозначение направления вектора движения (: «Наша цель — воспитание всесторонне развитой личности»), второй — цели образования сформулированы конкретно, и можно померить продвижение к ним. Я могу описать цели образования некоторым нормативным образом, и я могу измерить соответствие полученного результата образования этим целям. Когда говорят, что цель образования — воспитать любовь к Родине, то это — цель-идеал, а не цель — конкретный ориентир. Упаси Бог, если мы начнем мерить каким-нибудь штангенциркулем, как выросла любовь к Родине у детей 9-го класса или 11-го класса. А вот освоил он определенные знания или те или иные виды деятельности – это можно и нужно проверять и, соответственно, разрабатывать необходимые измерительные материалы и процедуры.

Вторая часть — соответствие результатов образования социальным ожиданиям. Они далеко не одни и те же у разных групп. Тут были доклады, в которых обсуждали, что родители ожидают от детских садов, от школ и т.д. Разные категории родителей совершенно разного ждут от школ, и в этом плане социальные ожидания разных групп предполагают совершенно разный подход к образованию. Если говорить про профессиональное образование, в социальные ожидания, конечно, вкладывают ожидания работодателей, у которых тоже свои представления. И одно дело — крупнейшие международные, транснациональные корпорации, другое дело — мелкий и средний бизнес, это — разные работодатели. Одно дело — сфера услуг (работодатели в сфере

услуг), другое дело — оборонка: совершенно разные представления о том, кто должен быть выпущен из вуза и речь идет не только о специфическом наборе знаний.

Ну и последняя, третья часть — личностные ожидания. Как я рассказывал в тот первый день, когда в дискуссии участвовала девушка с красноярского телевидения, - у нее свои представления об образовании; это — тоже пример своих собственных ожиданий. То есть, несмотря на то, что, вроде бы, эта характеристика принята, когда начинаешь с ней работать, понимаешь, что все очень непросто, и нужно разбираться, про какое качество образования кто (государство, общество или личность) говорит.

Теперь об оценке качества образования. Здесь это тоже уже говорилось: надо разделять индивидуальные достижения, оценку эффективности деятельности образовательного учреждения и оценку эффективности деятельности системы образования. Самая главная проблема сегодня в том, что оценка индивидуальных достижений автоматом переносится на оценку эффективности деятельности образовательных учреждений и на оценку деятельности системы. Тот самый Единый государственный экзамен сплошь и рядом «в лоб» используется для оценки эффективности деятельности школ и системы образования. В школах одного из регионов (школы предоставляли рейтинги по сдаче ЕГЭ, речь идет о ЕГЭ по биологии) первое место — 80 баллов, второе — 75 баллов. В одной школе 80 баллов набрал один ребенок (он один сдавал этот предмет), а во второй школе биологию сдавали 10 детей. Можно на основании этих результатов говорить что-нибудь о преподавании биологии в этих школах? В первой школе ребенок мог заниматься с репетиторами, мама у него может быть биологом и т.д. В этом плане «лобовой» перенос индивидуальных достижений на оценку эффективности деятельности школ, и тем более систем (а в указе президента речь идет о системах, о том, что регионы сравниваются на основе успешности по результатам сдачи ЕГЭ) ничем, кроме, скажем так, наказания невиновных и награждения непричастных, не светит. Но про этом необходимость введения независимой оценки стоит «в полный рост». Поэтому тематика конференции очень актуальна, и я бы хотел показать, что сделано, и что будет делаться в проектах федеральной целевой программы развития образования, — уже выделены средства на это, что будет делаться на федеральном уровне, чего мы ожидаем, чтобы потенциальные участники проектов как-либо обозначили свои интересы к тому проекту, тому или иному направлению деятельности.

Начнем с индивидуальных достижений. Итак, есть единый экзамен, и, как вы знаете, запущена независимая (раньше я бы назвал ее муниципальной) оценка индивидуальных достижений ребят по завершению девятых классов. Сейчас почти 80 регионов уже переходят на эту систему. По тем изменениям в нормативной базе, которые уже произошли к настоящему моменту, за эту процедуру (за 9—е классы) будут отвечать субъекты федерации.

Почему неправильно называть ее «малым ЕГЭ»? Вчера и позавчера мы уже говорили о том, что сопоставлять результаты можно только в том случае, если можно гарантировать, что процедура проведения единого экзамена абсолютно

унифицирована. Измерительные материалы для 9-х классов делаются на определенном уровне, есть рекомендации по шкалированию, по процедуре; но при этом никто не работает с людьми, которые проводят эту аттестацию. И результаты (даже в одном субъекте федерации, но в разных муниципалитетах): в одном муниципалитете двоек — 0.2%, а в другом — 2%. Что стоит за такой десятикратной разницей? Только одно: в первом случае учителя (как в ситуации выпускных экзаменов) дружно помогали своим детишкам, пытались их «натянуть». Процедуры нарушались; это были даже реально разные процедуры. Поэтому это не «малый ЕГЭ», и результаты муниципальных (региональных) экзаменов будут значимы только для тех, кто доверяет этой процедуре. В этом плане если я приезжаю с какой-либо отметкой из одного региона в другой, соседний регион может не поверить этой оценке, потому что (как и сегодня) оценки в одной школе вовсе не означают, что их примут в другой школе, при наборе в старшую школу, гимназию и так далее. Поэтому стоит следующая задача: если мы хотим сделать экзамены 9-х классов равно принимаемыми во всех регионах РФ, выгодно иметь процедуру, подобную единому государственному экзамену, когда в любом месте России экзамен проводится по единым правилам.

Но нужно ли это делать? Самый жесткий сюжет для меня: если нет пользователей результатов внешней оценки, не надо проводить эту внешнюю оценку. Любая внешняя оценка должна проводиться для потенциального потребителя. А мы пока не видим на российском уровне пользователей «малого ЕГЭ». Для чего он задумывался? Для набора в старшую профильную школу. Для того, чтобы для ребят, выбирающих определенные профили в соседних школах, не нужно было устраивать дополнительные испытания: все учителя муниципалитета собрались, провели экзамен, и по результатам экзамена провели набор. И там не трехбалльная шкала (3, 4, 5), а двадцатибалльная, позволяющая дифференцировать достижения. А зачем это нужно соседнему региону? Таких детей, приезжающих из одного региона в другой поступать в старшую профильную школу — единицы.

Для чего вряд ли «малый ЕГЭ» нужен, так это для того, чтобы говорить о качестве образования в основной школе. Зачем стрелять из пушки по воробьям? Если я хочу что-то понимать о качестве образования в основной школе, мне не нужно всех детей пропускать через эту процедуру. Мало того, что она жесткая, - она еще и дорогая. Мне нужна только выборка учеников, за счет которой я могу иметь представление о том, каково качество образования по тому или иному предмету в том или ином муниципалитете или регионе. И совсем необязательно результаты, полученные школьниками из этой выборки, заносить им в аттестаты.

Вчера Катерина Николаевна Поливанова рассказывала о проблемах, возникающих в связи с оценкой качества дошкольного образования, начальной школы и т.п. Что мы сегодня имеем по стартовой диагностике готовности обучения к школе (1-ый класс). Мне нередко присылают тесты, которые школы регионов (особенно какая-нибудь гимназия выдающаяся) используют при оценке готовности ребенка к поступлению в первый класс: в некоторых тестах

правильные ответы знает только психолог, который эти тесты составил. Никому больше в голову такие «правильные» ответы не придут. А что касается требований уметь считать, читать, писать – так это и вовсе незаконно.

Все это мы видим в крупных городах уже в центрах по подготовке к школе, которые берут деньги за то, чтобы ребенок был готов к обучению в первом классе. При этом, тот, кто давно работает в системе, помнит, что в советские времена были Венгеровские методики оценки готовности к школе, когда проверялась на самом деле мелкая моторика, умение сопоставлять, сравнивать и т.д. - не чтение, письмо и прочее, а то, что должно быть у ребенка для того, чтобы успешно учиться в начальной школе, навыки социализации в том числе и так далее.

И вот мы сейчас работаем, используя те традиции и средства психологии, готовим пакет материалов тестовой диагностики. Однако подчеркиваю: это — не квалификация или дисквалификация ребенка! Слово «диагностика» принципиально; это — помощь родителю и школе по определению того, что у ребенка не сформировано, не выращено, и на что нужно обращать внимание. Буквально перед приездом сюда мы с В.В. Рубцовым, директором Института психологии РАО, обсуждали подготовку учебных материалов для родителей и учителей начальной школы по развитию, формированию тех способностей, навыков (я специально употребляю слова «способности», «навыки» через запятую, чтобы не впадать в дискуссию о терминах), что нужно сформировать у ребенка, чтобы он был успешен в начальной школе. То есть диагностика — не способ квалификации, а способ указать дефицитности у конкретного ребенка, и выстроить для него индивидуальную образовательную программу по компенсации этих дефицитностей.

То же самое относится к оценке готовности к обучению в основной школе по завершению начальной: тоже диагностика, тоже никакой квалификации. Однако это гораздо сложнее. Дело в том, что традиционно готовность к обучению в основной школе повторяет уже обсужденную ситуацию с готовностью к начальной школе: это опять предметно-ориентированная парадигма — как ребенок знает предметы - русский язык, математику, окружающий мир и т.д. Я ни в коем случае не против знаниевого компонента, но если мы сводим готовность только к этому, мы не полностью проверяем готовность к обучению в основной, потому что обучение там требует от школьника прежде всего владения «учебной деятельностью». Не хочу сейчас говорить по Давыдову, по Занкову или как-либо еще, но ребенок переходит из одной школы, рассчитанной на один возраст, в другую, работающую с другим возрастом. И, хотя я полностью согласен с К.Н. Поливановой в том, что возрасты разрываются, и их нужно конструировать, но все методики, сама организация учебного процесса в основной школе иная, чем в начальной. Поэтому: что означает «ребенок готов обучаться в основной школе»? Во-первых, речь безусловно должна идти о «грамотности», при чем грамотности не в традиционном понимании, а, скорее, о «literacy», о грамотности как компетентности - грамотности, достаточной для освоения нового материала, чтобы учиться каждый день. Кроме того, в основной школе — другое

пространство для самоорганизации ребенка; в ней появляются новые учителя, которых раньше заменял один, основной учитель. Сейчас в России тоже ведутся работы в этом направлении.

В последнее время при разговорах об оценке индивидуальных достижениях стало модным употреблять термин «портфолио». На самом деле ничего нового в этом модном слове нет. Еще в советские времена был такой опыт — накапливались результаты выполнения творческих заданий, тетради каждого ребенка, и к концу школы было видно, как он рос, как двигался. Это использовалось и при организации индивидуальной работы со школьником.. Бесспорно, что это нужно и полезно в рамках образовательного процесса и образовательного учреждения, но что из этого можно использовать за пределами школы, вне ее? Тем более, что сегодня в портфолио пытаются записать все, что влезет.

Пока есть три вещи, используемые за пределами школы (в частности, при поступлении в вузы): результаты олимпиад, результаты спортивных достижений и победы в творческих конкурсах. Когда же мы пытаемся добавить к этому школьные характеристики (а мы помним, ситуацию советских времен, когда все дети, за редким исключением, были в характеристиках «политически грамотны и морально устойчивы») то все характеристики у нас завтра будут у всех детей блестящи. Никакой селекции за счет этого мы не произведем. Как только средний балл аттестата стал учитываться при поступлении в вузы, за два года он вырос на единицу. Как только от детей потребуют для поступления в вузы справку о том, что они с первого класса работали по будущей специальности, все дети к следующему воскресению принесут такие справки. У нас в России пока не очевидны риски репутации людей, подписывающих фиктивные справки. Почему в Европе, в других странах это есть? Если англичанин подписывает такую справку, он несет ответственность в этой ситуации. А у нас? Меня попросили — я подписал. Если там человек приносит в университет справку о том, что он работал в больнице, главный врач отвечает за свою подпись на ней. Конечно, там тоже есть исключения, я идеализирую немного, но там это — именно исключения. А у нас — норма.

Во всех разговорах про портфолио, идущих у нас, главный вопрос в том, чтобы эта запись, дополнительная информация про ребенка была, скажем так, объективной. Что делает с портфолио Физтех (там работа с портфолио идет полным ходом)? Там сидит большая комиссия, причем не приемная комиссия в нашем традиционном понимании этого слова, а комиссия из заведующих кафедрами, заведующих лабораториями, академиков, с которыми работает Физтех, и они вместе с ребенком обсуждают его портфолио. То есть, портфолио является сигналом, материалом для дискуссии, а не основанием для выставления оценки. Если в школе ты занимался в физическом кружке, что вы там обсуждали? Что тебе нравилось? Что не нравилось? Такие вот темы для обсуждения.

Еще один модный термин при разговорах о качестве образования — «компетенции». Даже по этой конференции видно: какие только смыслы не вкладывают в этот термин. Тут тоже нужно разбираться - когда кто-нибудь

употребляет слово «компетенция», я требую, чтобы человек, который его использует, говорил: я понимаю компетенцию в смысле того-то (ссылка на автора), или давал бы развернутое собственное понимание. Поэтому, если говорить об оценивании индивидуальных достижений с точки зрения компетенций, нужно каждый раз понимать, о чем идет речь, что вкладывается в содержание этого термина. О компетенциях говорят и на федеральном, и на региональном уровне, да и на школьном тоже, но часто одни имеют в виду одно, другие — другое, а потом начинают сравнивать результат, и получается невесть что. Поэтому в сегодняшних условиях оценка освоения компетенций может идти только в рамках научных экспериментов и никак не влиять на судьбы детей.

На втором месте после оценки индивидуальных достижений учащихся стоит вопрос об оценке качества деятельности школы. Формально говоря, для этого законом установлена специальная процедура — аккредитация школ. Однако существующие сегодня в системе общего образования аккредитационные показатели связаны прежде всего с проверкой усвоения знаниевого материала. В Рособрнадзор нам присылали материалы, которые используются при аккредитации школ: кто-то — в виде министерских или областных контрольных, кто-то берет ЕГЭшные материалы и «лепит» их для аттестации школ. Возникает вопрос: каковы должны быть правила разработки экзаменационных материалов, используемых в процедурах аккредитации? Достаточно широко известен случай, когда в одном из субъектов Федерации элитная школа была возмущена результатами аттестации (по ним она была лишена статуса гимназии) и попыталась подать в суд, утверждая, что при аттестации школы были использованы не те экзаменационные материалы. Поэтому мы предлагаем разрабатывать аттестационные материалы на федеральном уровне, при этом регионы выбирают: либо использовать федеральные материалы или разрабатывать свои с последующей федеральной верификацией.

После решения вопроса о проверке усвоения знаний возникает второй вопрос — а что еще нужно оценивать в деятельности школы? Нужно ли оценивать ее воспитательную деятельность. Я твердо убежден, что когда говорят про воспитание любви к Родине, нужно оценивать не индивидуальные «достижения» конкретного ребенка, насколько он любит родину в сравнении со своим соседом, а нужно смотреть на школу целиком: что она делает, какие условия создает, чтобы там на самом деле происходили определенные воспитательные процессы.

Помимо воспитания и социализации, при оценке школ нужно знать, что школа «делает» по поводу здоровья детей: хотим мы этого или нет, от организации учебного процесса в школе, от организации деятельности пищеблока, от того, как устроена внеурочная деятельность в школе напрямую зависит здоровье детей и, конечно, социализация учащихся.

Необходимо перевести аккредитацию школ от оценки просто учебных достижений детей к комплексной оценке школы как некоторого социального института, у которого есть определенные цели, задачи, миссия, предназначение.

Далее, необходимо вводить информационные технологии, которые позволят нам сопоставлять результаты аккредитации. Каждый год пятая часть школ РФ проходит аккредитацию. Как это можно использовать для оценки качества образования? Сразу хочу сказать: без введения информационных технологий мы не решим проблему использования аккредитация школ для каких-либо мониторинговых сюжетов.

После оценки качества деятельности школ сразу же возникает вопрос об оценке муниципальных и региональных систем образования. Администрация президента сравнивает региональные системы образования, вынуждая региональное руководство сравнивать муниципальные. Однако если при сравнении используется только результаты ЕГЭ, то и ЕГЭ будет угрожен, да и система образования тоже. Другой риск заключается в том, что к ЕГЭ добавят множество дополнительных показателей, и тогда «средняя температура по больнице будет нормальной». Поэтому необходим очень тщательный отбор индикаторов для оценки качества деятельности муниципальных и региональных образовательных систем, при этом нужно учитывать, что это вовсе не один и тот же набор. К примеру, организация доступности качественного образования для всех категорий детей – от инвалидов до одаренных – является индикатором для региональных систем, но никак не для муниципальных – у подавляющего большинства муниципалитетов для этого нет ни финансовых, ни интеллектуальных ресурсов.

Я не буду останавливаться на этом сюжете более подробно, поскольку об оценке эффективности образовательных систем на этой конференции очень хорошо говорил М.Л. Агранович, лишь добавлю, что при сравнительной оценке систем очень важную роль должны играть мониторинговые исследования по эффективности освоения отдельных предметов, компетенций в разном понимании этого слова и т.д. Но это – тема для отдельного большого разговора.

Отдельного разговора заслуживает и тема использования результатов оценки качества образования при аттестации управленцев и учителей.

Например, при введении новой системы оплаты труда (это выяснилось, когда обсуждалась модель для старшей школы) учителя сами предлагают использовать результаты ЕГЭ при расчете стимулирующей части зарплаты. Могу заметить только одно: если это делать по результатам только одного года, то грош цена результатам ЕГЭ при определении надбавки. Если же учитывать результаты в динамике, если сопоставлять, например, с результатами 9 класса, - что ты получил на входе, и какую добавленную ценность ты дал на выходе, - вот это будет осмысленно.

К сожалению, нам не хватит времени, чтобы поговорить подробно о профессиональном образовании. Кроме того, говорить о профессиональном образовании без работодателя, без определения требований к профессиональной компетенции выпускников (подчеркиваю!) нечего. Вчера самарская группа рассказывала про наборы профессиональной компетенции, которые она выстраивала в совместной работе с работодателем. Не о чем говорить про оценку качества профессионального образования без понимания

и конструктивного определения требований работодателей. А сегодня в большинстве случаев требования работодателя абстрактны: чтоб хороший был, преданный и все делал, и будет все замечательно; а так пусть его учат всему, чему нужно. Э то — совершенно непродуктивный ход, и нужен будет посредник для обсуждения ситуации в профессиональном образовании и требований работодателя.

Б.И. Хасан: Вчера у нас возникли вопросы по поводу разработки новых стандартов, и ведущая линия по этом поводу был связана с идентичностью. Линия идентичности — насколько уверенно она обозначена как главная для обеспечения общеобразовательных стандартов?

В.А. Болотов: Я скажу так: вообще говоря, не решив проблемы идентичности, мы не построим общества, потому что в обществе должны быть некие общие представления о ценностях и т.д. Ценностной аспект — это ключевая сторона общества; оно должно принимать некие общие ценности. В этом плане идентичность через признание общей истории, традиций, ценностей и так далее — необходимая задача, и школа, конечно, должна решать эту проблему. Но если я запишу «урок идентичности» в школьное расписание, - это будет то же самое, что мы уже проходили. Вводили «Этику и психологию семейной жизни», чтобы решить проблему семьи; в итоге — ничего. Поэтому, введя урок идентичности в стандартное школьное расписание, проблему идентичности, думаю, мы не решим точно также, как, введя урок православия, мы не решаем проблему христианских ценностей в нашем обществе. Безусловно, культурой и историей православия надо заниматься в школе, как, впрочем, и остальных базовых конфессий России, однако практика всего мира показывает, что введения отдельного урока задачи формирования ценностей, к счастью или несчастью, не решает.

Е.В. Бондаревская: Виктор Александрович, определяя качество образования, вы говорили о том, что оно должно соответствовать не только нормативным требованиям, но социальным и личностным ожиданиям. Социальные ожидания — это ожидания государства видеть выпускника, скажем, с достойным заработком; это ожидания общества видеть выпускника, скажем, нравственным человеком; это ожидания культуры, скажем, видеть выпускника человеком культуры и так далее. Почему же концепция качества образования берет только одну сторону, один момент — учебные достижения учащихся? И не думаете ли Вы продолжить работу над концепцией в плане отражения в требованиях к качеству образования этих социальных ожиданий, характеризующих не только учебные достижения, но качества человека в целом.

В.А. Болотов: Много лет многие ученые и практики пытались померить воспитанность, сформированность личных качества человека. Были попытки оценить это по внешности человека (френология и т.п.), по успешной сдаче тех

или иных тестов и прохождении соответствующих испытаний и т.д. В общем-то, ничего не получилось. Понимаете, когда говорят, - «Вот сейчас я измеряю воспитанность человека и его культурность» - то мне кажется, что это лукавство. Я могу писать блестящий текст сочинения о любви к Родине, но при этом быть родиноненавистником. В этом плане для меня жесткие условия: имею ли я инструментарий для измерения этого или нет, инструментарий, который подчиняется всем соответствующим требованиям: надежность, валидность и т.д.

Мы говорим про требования общества, обязательства и тому подобное. Возьмем вашу Ростовскую область: там есть школы, которые выбрали казачью ориентацию, есть казачий лицей; есть многие школы с армянской традицией, которые хотят иметь армянскую культурную составляющую, ту, что постарше российской. Каким инструментарием я буду измерять в казачьей, в армянской школах проводить такие культурные измерения?

Е.В. Бондаревская: Это другой вопрос. Возможно ли вообще подобное измерение в гуманитарном подходе?

В.А. Болотов: Если я умею мерить. Это — цель-ориентир. Мы умеем мерить поведенческие навыки, и то, только в определенном смысле. Поведение — это да; у нас были предложения измерять воспитанность по наличию в кармане платочка; в классе на урок дети встают или нет и т.д. То есть в этом плане для меня самая большая опасность — начать измерять то, к чем нет адекватного инструментария. В полный рост появляется место для спекуляций.

Е.В. Бондаревская: То есть вы хотите сказать, что, скажем, нет достижений в отношении этого дела: измерения результатов учебных достижений есть, а здесь еще не разработан инструментарий? Но это же не значит, что мы не должны в этом отношении работать?

В.А. Болотов: Совершенно верно.

Е.В. Бондаревская: Спасибо. Второй вопрос у меня такой: вы говорили, что качество надо делать системным: по качеству учебных достижений; по качеству процесса, которые обеспечивают эти достижения; по качеству состояния образовательных систем. Я бы добавила сюда еще, скажем так, качество по управлению качеством. Дальше вы говорите, что надо диагностировать готовность детей к обучению в первом классе, и готовность детей к обучению в основной школе. В связи с этим встает вопрос: скажем, начальная школа у нас сплошь и рядом работает по системе развивающего обучения. Основная же школа не всегда догоняет в этом вопросе начальную. Почему мы будем измерять только готовность детей, и не будем диагностировать готовность школы, системы образования к обучению таких детей?

В.А. Болотов: Вообще говоря, дети бывают разные. Первое: я бы не согласился относительно развивающего обучения сплошь и рядом. Я, кажется, рассказывал на одной из красноярских конференций: в одной из губерний приезжаю в город N; учительница начальной школы говорит мне: я работаю в системе РО, по учебникам Эльконина-Давыдова; у меня дети всегда сами делают то, что я им делать скажу(?!). Таким образом, реализуется ли развивающее обучение на самом деле — отдельный вопрос. Теперь вот такой вопрос: а готова ли школа к работе с определенным контингентом? Этот вопрос должен решаться при аккредитации школ, и он очень непростой. От школы мы не можем требовать, чтобы она работала и со сверходаренными детьми, и с детьми с задержками; у нее просто потенциала такого нет. В этом плане это — требование к муниципальной системе образования: в ней должны быть образовательные учреждения, которые могут работать с любым контингентом, который проживает на территории муниципалитета. От школы же требовать этого нельзя. Если говорить про вашу ситуацию, если у вас 28 школ, работающих по системе РО, а в основной школе никто не продолжает линию РО, то это — проблема не школ, а региональных и муниципальных управлений образования, которые должны создать условия для вхождения второй ступени в систему РО: повышение квалификации учителей, приобретение учебников и т.д.

К.Н. Поливанова: Виктор Александрович, очень хотелось бы сказать: слышится, что все результаты, все качество — на человеке, на ребенке, и мы мерим по нему. И если связать это с Кондаковым, то мы и идентичность будем на нем мерить. Это какая-то диковатая картинка, я думаю, что Вы сам это слышите. Наверное, Вы это и имеете в виду, но этого просто не слышно: многие вещи можно видеть именно на образовательном процессе, на условиях. Создаем ли мы их? А ребенок уже может «идентифицироваться», если хочет.

В.А. Болотов: Так, если говорить предельно жестко. Итак, бывают достижения ребенка учебные и личные, и портфолио (например, участие ребенка в акциях «Зеленого города») - это его личное достижение. Пусть у ребенка будет написано, что он ходил с «Единой Россией» за любовь к родине, он ходил с «Гринписом» за любовь к природе, - это все должно быть в портфолио, и пусть к этому относятся те люди, для которых то или другое значимо. Поступает на биофак — значит, для них важнее гринписовские сюжеты. А школа должна создавать условия, для того, чтобы способствовать «выращиванию» нужных интересов у ребенка. Кроме школы есть еще семья, микросоциум, интернет тот же и т.д. Нельзя взваливать все на одну лишь школу; в ней должны быть лишь созданы условия. Когда я говорю про аккредитацию школ, про воспитание, про здоровье, про социализацию, там на практике нередко только количество стоящих на учете в комнате милиции, но то, какие условия были созданы для социализации, идентификации и т.д. зачастую не обсуждается.

Тут есть одна большая опасность: если есть план мероприятий по этой

работе, то все в порядке; нет плана — все плохо. Хотя даже создание разумного плана мероприятий — не самое бессмысленное действие. Однако же если мы сведем все к наличию плана мероприятий, то попадем в конец советских годов, когда, как мы знаем, все это было, но реальные процессы не шли, как показали постперестроечные годы. Поэтому - что в плане мероприятий должно быть — открытый вопрос. Готов услышать ваши предложения.

Е.А. Ленская: Виктор Александрович, на самом деле предложений пока нет; но, когда Вы говорите о том, что мы не можем измерить результат формирования идентичности; однако... Вы говорите о том, что можно предъявить требования к процессу. Меня это тоже пугает ничуть не меньше, пока мы не сказали, что такое патриотизм, и был ли Лермонтов патриотом, когда говорил: «Россия, нищая Россия, страна рабов, страна господ» (кстати, он был очень молод, когда это говорил, а нашему молодому человеку такие вещи говорить недозволено, он тогда не патриот). Это касательно ребенка.

Когда у нас в школе развешаны только портреты героев войны, вот это — патриотизм. Меня очень напрягло военно-патриотическое воспитание в начальной школе. Почему патриотизм должен быть только у военных? У меня тезис простой: пока мы не смогли этого определить — давайте не будем мерить.

В.А. Болотов: И да и нет. Про военный патриотизм — это уже сегодня, в общем, принятая ситуация, когда человек знает устройство автомата Калашникова и умеет ходить строем. Вопросы по поводу введения в начальной школе — не ко мне, коллеги. Патриотизм, вообще говоря, - уважение к истории и традициям предков. Я скажу так: если в школе есть символика, музыка, стены покрашены соответствующе, тогда все равно сложно было бы говорить на экспертном уровне о том, на что работает эта школа. Вопрос: а судьи-то кто? Нет формализованных требований о том, что в каждом кабинете должны быть такие-то приборы содействия патриотизму, а если нет таких приборов, то нет содействия. При аккредитации школ были, есть и будут экспертные оценки. И в этом плане, уважаемые коллеги, если мы отдадим аккредитацию школ в руки чиновников, то чиновники, конечно, будут хотеть иметь в своем офисе набор приборов для измерения уровня патриотизма (хороший, плохой или средний) в этой школе. Если этим будет заниматься кто-то из Москвы, тогда есть основания, полагать, что можно выносить какие-либо суждения на экспертном уровне, - есть в данной школе атмосфера, способствующая повышению уровня патриотизма, или нет. Если мы не будем заниматься воспитанием — этим займутся другие. А мы — ждем, пока мы (или кто-то другой) сформулируем понятие патриотизма: «Не смейте заниматься этим в образовании! Нельзя! Вот сформулируем понятие...»

Е.А. Ленская: Я говорила: смейте; но вы не знаете, как это сделать.

В.А. Болотов: Повторю: измерения в системе школьного воспитания могут носить экспертный характер.