

СЛЕДЫ ШКОЛЫ

Мы продолжаем обсуждать замысел и результаты работы, выполненной большим исследовательским коллективом (а это еще и наши коллеги: Д.С. Попов, Т.И. Юстус, Е.Г. Григорьева, А.В. Дорохова, Н.Ф. Логинова Т.А. Савенко, Е.Ю. Федоренко, Н.В. Горлова, Д.К. Шторк и др.) в рамках совместного исследовательского проекта ИППР с НИУ ВШЭ.

Сложность изучения следов школы как особого вклада в человеческую жизнь обусловлена, прежде всего, тем, что обычно учебный результат получают непосредственно в учебном предмете как успех в решении конкретных учебных задач. Мы различаем учебный результат и образовательный эффект. Образовательный эффект напрямую с предметной успешностью может быть не связан. Он проявляется в внеурочном, надпредметном пространстве и далеко не только в школе или непосредственно после нее. В этом смысле образовательный эффект не должен быть предметно конкретизирован. И если мы учебные результаты относим к учебно-предметным областям и учебным программам, то образовательные эффекты – это эффекты школы как целого. Из этого следует, что оценка такого рода эффектов связана с определенными вкладами стратегического, а не только тактического характера. Следствием такого различия является сфокусированность нашего исследования на отдаленных результатах «следах» школы (конкретных педагогических коллективов) программ, точнее, целостных школьных укладов в индивидуальной жизни людей.

Контексты и гипотезы исследования

Неоднозначность и сложность такого исследования обусловлена методологически и отчасти связана с самим предметом исследования. Экспериментирование с укладом, в отличие от экспериментов с учебно-

предметным знанием, требует особого подхода, особых методов эксперимента, особых средств проверки гипотез, особого языка описания и, что совсем уж непросто - особых способов трансляции в практику полученных результатов.

Дух школы был предметом рассуждений у П. Лесгафта, А. Макаренко, В. Сухомлинского и др. Они обращали внимание на то, что специфическая атмосфера, дух, уклад не в меньшей степени определяют образование, чем набор или перечень учебных предметов, образовательные области, объем изученного материала и т.п. Западные ученые называют это институциональным контекстом образования. В работах Я. Миллера и У. Селлева (1985), Х. Даниелса (1993) под этим термином понимается особенность организации различных процессов в школе, в том числе специфика коммуникации между учителями и детьми, учениками между собой.

Американский педагог Н. Оверлей (1970) обратил внимание на то, что в школах существует некий феномен, который он назвал "неизучаемой учебной программой", а саму неточность этого термина объяснил не менее неточной фрагментарностью существующих педагогических экспериментов.

Следует признать, что крайне редко в школах наличествует не просто особый дух, особая атмосфера, особый уклад жизни, которые не в меньшей степени определяют образовательные эффекты, чем те авторские программы, по которым работают учителя этих школ, но и собственно его (духа) проектирование, планирование и реализация. Другими словами, вопросу устройства школы, оформлению его концепции и планированию отдаленных эффектов и в настоящее время крайне редко уделяется внимание. По-прежнему это прецедентная практика.

Говоря словами А.Н.Тубельского: «Если обратиться к практике нашего инновационного движения последнего десятилетия, к которому я имею честь принадлежать, то и в деятельности наших школ можно обнаружить сходную картину. Несмотря на то что в последнее время наше движение подвергается критике за якобы свою замкнутость, за то, что оно того не смогло или этого не сделало, наши школы, а их не так много, может быть, 10-15 школ во всей

России».[4]

Итак, первое важное для нас различие о стратегических и тактических результатов обуславливает принцип и сущность замысла настоящего исследования, которое претендует на поиск ответа на вопрос о проявлении школьных (стратегических) вкладов в жизни ее выпускников.

Настоящее исследование преимущественно поисковое. Гипотеза здесь пока не носит строгий характер. Она состоит в том, что фокусы ценностных ориентаций педагогических коллективов и другие «стратегические» характеристики образовательного цикла оставляют значимые следы в жизни выпускников.

Методы и участники исследования

Нами было проведено ретроспективное исследование и использован биографический метод. В этом принципиальное отличие от уже существующих исследовательских программ в России и за рубежом.

Проявленность предпринятых серьезных программ в Гимназии «Универс», направленных на формирование нового отношения к формам гражданского поведения, к гендерной идентичности и ценностям института семьи, к здоровью, не как к соматическому, а как к социальному, стало предметом исследования.

Исследовательская модель включала несколько элементов:

- реализация в школе образовательной программы, имеющую свою специфику, отражающуюся в программных и учительских представлениях о целях конкретной образовательной практики и типах карьеры выпускников;
- траектории, определяемые через событийный ряд;
- событийная насыщенность жизни выпускника.

Понимая, что исследование будет носить преимущественно качественный характер, мы использовали несколько методов: собственно социологический (анкета), метод экспертных оценок, фокус группы и метод биографического интервью со специальным инструментом.

Выборку составили 1363 выпускников из 6 школ г.Красноярска. Они окончили школу от 20 до 4 лет назад. Школы отбирались специальным образом: по выделенным качественным критериям. Эксперты из Главного управления образования, сделали отбор. Так в выборку вошли: Гимназия №1 «Универс», которая имеет явную концепцию и нацелена на отдаленные результаты, в другой школе есть акцент на углубленность образовательной программы, еще в двух школах стабильно осуществляется базовый учебный процесс и по мнению экспертов из управления образования эти школы являются среднестатистическими. Также в выборку вошли две школы, отнесенные к стагнационным, по признаку низкого уровня социального и педагогического капитала.

Для разработки и конструирования анкеты, методами фокус групп и экспертного Дельфи-опроса были выделены факторы, или области факторов влияния школы на жизненные и профессиональные траектории выпускников. На основе полученных данных программными вопросами анкеты стали вехи (события) жизни выпускников и факторы их обуславливающие. В формулировании анкетных вопросов использовались оценочные, номинальные и Ликерт шкалы.

Далее, с помощью Индивидуальной каузометрии (Е.И. Головаха и А.А. Кроник (1982))¹ мы получили данные, достаточные для построения гипотез о связи педагогического действия и дальнейшей жизненной траектории выпускников. Под событием в данном подходе понимается любое изменение в жизни человека вне зависимости от сферы, сжатое во времени, которое он сам для себя выделяет как значимое. В свою очередь, представление личности о связи событий ее жизни и уверенность в наличии тех или иных связей зависит от сформированности в обществе различных социальных норм, регулирующих жизненный путь («жизненное расписание»), а так же от степени интериоризованности этих норм личностью. В контексте нашего исследования мы исходили из того, что школа как раз и есть то место, в котором специальным

образом создаются условия для освоения этих норм. В рамках исследования здесь мы отвечали на вопрос: связывают ли люди собственные жизненные траектории со школой как с ресурсом источником?

Обсуждение

Мы начали обсуждать результаты уже на прошлой конференции [1,2,5]. Здесь же мы сделаем лишь принципиальные, с точки зрения программы исследования, фиксации.

Итак, возрастные тенденции основных событий жизни не зависят от деятельности школы. Об этом свидетельствуют данные, представленные на рисунке 1. Мы видим, что независимо от устройства и типа школы основные события в жизни выпускников приходятся на одни и те же возрасты.

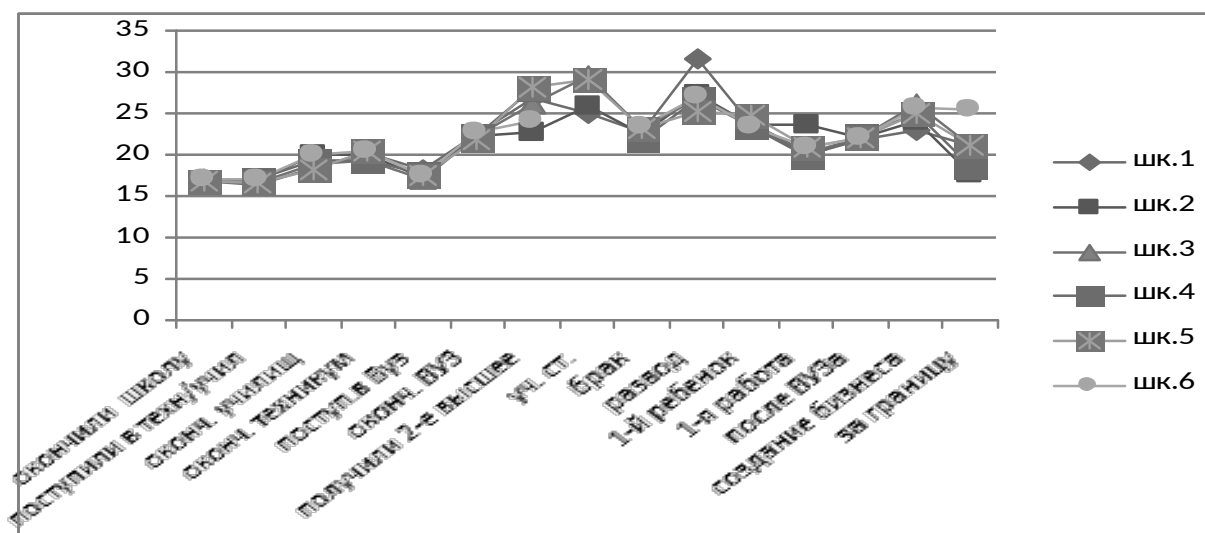


Рис.1. Средний возраст основных событий жизни выпускников разных школ (в %)

Однако дальнейший детальный анализ показал, что только школа, в которой реализуется ясная педагогическая ориентированная на образовательные эффекты, оказывает заметное влияние на причины тех или иных событий и основание выбора. Об этом свидетельствуют, например, значимые различия в принятии решения в ответах на вопросы о причинах создания семьи и планировании рождения детей, в удовлетворенности своим выбором и в отношении (оценке) к ключевым событиям жизни.

Анализ данных, полученных каузометрическим методом, показал, что: 80% выпускников гимназии «Универс» связывают жизненные изменения не только с внешними влияниями, например, сверстников, но и самой организацией школьного процесса, с престижным именем гимназии, с педагогами, разными испытаниями и «уникальными» событиями.

Специфика жизненных событий, выделенных выпускниками Гимназии «Универс» является показателем большей осмысленности жизни с точки зрения собственных содержательных достижений. Событие выступает, при этом, поводом для внутренних изменений и описывается в связи с произошедшими с респондентом изменениями. Более того, события в данной группе выбираются исходя не из формальных опор, а из линии собственных содержательных изменений, которые и представляются значимыми. Способность оценить собственную динамику через значимые события является показателем рефлексии, самостоятельности и осознанности жизненного пути.

В свою очередь, мы можем утверждать, что такой способ выделения жизненных событий не может зависеть от случайных факторов на такой выборке, что означает не столько природную предрасположенность к рефлексивному анализу, сколько направленное воздействие на его формирование.

Большинство выпускников всех школ и всех возрастных групп считают здоровье важной ценностью, но не прилагают усилий по его сохранению. И хотя фактор школы не является определяющим для траектории жизни в целом, но он однозначно влияет на мировоззренческие характеристики выпускников. Другими словами, обучение в школе не влияет на то, когда выпускник пойдет работать, и на распределение по профессиям и тип деятельности. Но влияет на удовлетворенность своей работой и отношение к ней.

Таким образом, мы можем говорить, что выпускники концептуальной школы значительно отличаются от других по показателям удовлетворенности жизнью и ее отдельными сферами.

Полученные результаты позволяют нам заключить, что мы зафиксировали эффекты особенностей образовательной деятельности и это не случайность концентрации интеллектуального ресурса. Конечно, остается вопросом, что необходимо для закрепления такого рода эффектов как продуктов образовательных практик, если по-прежнему, образовательные результаты существуют только на уровне прецедентов?

Возможности и ограничения будущих исследований

Безусловно, в силу поискового характера исследования, мы не можем утверждать об однозначности связи между образовательным проектом и жизненной траекторией выпускников. Однако, имея возможность реконструкции замысла и философии образовательных проектов гимназии «Универс» спустя время, мы можем увидеть значимые отличия в образовательных условиях гимназии «Универс» от «других» школ, которые, вероятно, способствуют формированию ресурсов личности для появления жизненных программ, планов, а также разного рода компетенций, заявленных в педагогических проектах как желаемый результат.

И именно они должны стать предметом дальнейшего изучения отдаленных образовательных результатов.

Следует признать и некоторые важные ограничения такого рода исследований.

Первое, это собственно формирование выборки. Традиции российской жизни не позволяют организовать сплошную выборку выпускников школ, скажем более, что практически невозможно организовать другие выборки. Другими словами, мы имеем дело с выпускниками, которые находятся в зоне доступа, т.е. поддерживают отношения со школой или продолжают общаться

с одноклассниками и готовы участвовать в исследовании. И это существенное ограничение в достоверности результатов.

Второе, это, конечно же, методология исследования. Такого рода предмет и замысел исследовательской программы требует качественного исследования, которое настолько финансово емко, что в ближайшее обозримое будущее вряд ли возможно. К тому же, уже стало традиционным использовать социологические методы и подходы в изучении отдаленных результатов, а данные исследования показывают нам психологические феномены, которые требуют иного инструмента.

Тем не менее, в нашей практике это второе такое исследование. Полученные результаты, поставленные вопросы и интерес к работе позволяют его продолжать..

Для практиков, прежде всего команд образовательных учреждений, настоящее исследование позволяет сфокусироваться на осмыслении своей деятельности и замысле образовательной стратегии, а не только тактических и ситуативных действиях.

Литература:

1. Логинова Н.Ф., Горлова Н.В. Целевые установки в деятельности школы в исследовании фактора школы в биографии выпускников // Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность: материалы 19-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2012г., 2013. С. 73-84
2. Новопашина Л.А., Юстус Т.И., Григорьева Е.Г., Дорохова А.В., Хасан Б.И. Характеристики ответственности как фактор школы в биографии выпускников // Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность: материалы 19-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2012г., 2013. С.47-57
3. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. - Киев: Наукова думка, 1984. - 209 с.

4. Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Педагогика развития: содержание образования как проблема, 1999.

5. Федоренко Е.Ю., Савенко Т.А. Фактор школы в субъективной картине жизненного пути выпускников // Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность: материалы 19-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2012г., 2013. С. 57-73.

6. Ehrmann N. From the Ghetto to the Ivory Tower: Gendered Effects of Segregation on Elite-College Completion. Social Science Quarterly, Volume 88, Number 5, December 2007.

7. Mello Z.R. Gender Variation in Developmental Trajectories of Educational and Occupational Expectations and Attainment From Adolescence to Adulthood. Developmental Psychology 2008, Vol. 44, No. 4, 1069–1080.