

В. Н. Головнер*Заслуженный учитель РФ, СШ № 1259, Москва*

НЕ БУДЕМ ОПУСКАТЬ РУКИ

РЕЗУЛЬТАТ ИЛИ ЦЕЛЬ?

Не так давно мне довелось разговариваться с попутчиком. Оба мы летели на Фестиваль науки в Норильск. Мой молодой собеседник оказался темпераментным руководителем частной фирмы, производящей модную и востребованную технику — беспилотные летательные аппараты (дроны) гражданского назначения. Узнав, что я работаю в школе, он поинтересовался, какие задачи я ставлю перед собой в своей деятельности.

— Каких результатов я хочу достичь? — попытался уточнить я.

— Нет-нет, — возразил собеседник, — не результаты, а цели. Должно же у Вас быть своё видение целей своей деятельности. Ради чего Вы работаете?

Признаться, давно меня никто не спрашивал о целях моей работы в школе. О результатах — сколько угодно. О среднем балле ЕГЭ, среднем балле ОГЭ, призёрах олимпиад, наличии неуспевающих — об этом практически каждый день. А о целях... Не припомню. Почти автоматически я ответил, что главная цель — привлечение детей в науку, в частности в химию, более широко — в естествознание.

— А зачем? — поинтересовался создатель крылатых роботов.

Я был ошарашен, так как только что озвучил ценность, безусловную с точки зрения педагога.

— Зачем привлекать их в науку? Вы думали о том, что с ними будет дальше? Допу-

стим, они пойдут по этому пути, закончат университет. А дальше что?..

— Вы, собственно, что хотите сказать? — попытался я перейти в наступление.

— Как человек, работающий именно в той области, куда должны прийти те, которых Вы «привлечёте в науку», хочу ответственно заявить, что они там не нужны.

— Вы хотите сказать, что образованные люди не нужны? — опешил я. — Тогда зачем мы летим на Фестиваль науки?

— Учёные не нужны. Вернее, нужны, но не в таком количестве, в каком их готовят университеты. Нужны хорошие инженеры, точнее, своеобразные продюсеры от науки. Например, в нашей области учёных, т. е. людей, способных предложить идею, много не требуется. Их уже сейчас гораздо больше, чем нужно. И потому, кстати, их труд невысоко оплачивается. Зато не хватает тех, кто способен довести идею до практического воплощения, а затем ещё придумать, как сделать продукт востребованным. Таким людям я готов платить большие деньги...

Разговор наш оборвался, так как объявили посадку в Норильске. Но я запомнил.

Уже много лет работая в ситуации, когда труд педагога оценивается по результатам ЕГЭ, я как-то подзабыл, что кроме результата у нас есть ещё и цель. Что дальше происходит с десятками и сотнями школьников, которые более-менее успешно сдали ЕГЭ? Становятся ли они востребованными людьми, находят ли себя в профессии? И нет ли

скрытого противоречия между результатом (как можно больше выпускников, сдающих предмет, и как можно более высокий балл ЕГЭ) и целью (чтобы человек нашёл себя в жизни)?

ЭТОТ ОЧИСТИТЕЛЬНЫЙ ЕГЭ

Единый государственный экзамен существенно изменил образовательную парадигму. Безусловно, его введение сыграло во многом позитивную роль. Независимая оценка результатов обучения, даже если она не всегда объективна, поставила и учителя, и учащихся в качественно новую ситуацию в образовательном пространстве. Проще говоря, учитель теперь должен отвечать за то, что он сделал. Или не сделал. Результаты его деятельности стали видны. Для образования в целом ЕГЭ выполнил очистительную функцию, лишив преподавателей вузов возможности влиять на результаты экзаменов, а следовательно, устранив коррупционную составляющую. В отношении учащихся ЕГЭ реализует великую миссию справедливости: он уравнивал в правах всех выпускников, независимо от региона их проживания. Теперь и ученик элитной столичной школы, и житель Дальнего Востока одинаково осведомлены о содержании контрольных измерительных материалов, а потому имеют одинаковые стартовые позиции.

Вернее, так задумывалось. Я искренне верю, что так задумывалось. Но с самого начала был допущен небольшой изъян: в варианты ЕГЭ (я говорю исключительно о ЕГЭ по химии) были включены задания повышенной сложности. Несмотря на то, что идеологи ЕГЭ всегда декларировали, что в содержательной части экзамен опирается исключительно на обязательный минимум содержания образовательных программ и для сдачи его достаточно базового курса химии, мы все хорошо знаем, что в действительности это не так. Недостаточно одночасового курса

химии в старших классах, недостаточно знания того, что написано в учебнике базового уровня (впрочем, зачастую недостаточно и содержания учебников углублённого уровня). Почему так получилось? Может быть, разработчики ЕГЭ опасались, что при наличии заданий, соответствующих базовому курсу, все сдадут экзамен одинаково хорошо? Но ведь это невозможно! Любое доступное по силам испытание всё равно дифференцирует людей по их возможностям и достигнутым результатам. Например, проводя в классе проверочную работу на основе доступного материала, мы всегда получаем разные результаты.

К сожалению, этот маленький изъян ЕГЭ имеет далеко идущие последствия. Впервые, стало очевидным, что самостоятельно подготовиться к экзамену могут только исключительно одарённые и работоспособные школьники. Для всех остальных необходимы профильные классы, подготовительные курсы и репетиторы. Иными словами, учащиеся опять поставлены в ситуацию неравных возможностей. Не во всех населённых пунктах есть классы нужного профиля, не во всех регионах функционируют подготовительные курсы, не везде можно найти репетитора. Да и не каждой семье под силу оплачивать репетитора. Преимущество опять получили школьники крупных городов. Мне известна такая история: десятиклассница, живущая в одном из приполярных городов (не просто город, а столица региона!), решила поступать в медицинский вуз. Во всём городе не нашли ни школы с нужным профилем обучения, ни репетитора! В результате девочке необходимо было перебраться в Москву, чтобы иметь возможность полноценно готовиться к ЕГЭ. Но такой переезд был сопряжён с большими переменами в жизни всей семьи: родителям пришлось менять место работы, обустраивать жильё в столице... И всё из-за небольшого изъяна в ЕГЭ!

Дальше — больше. Сначала самые крупные университеты, а затем и просто крупные добились возможности проводить дополнительные вступительные испытания. Видимо, вскоре такая практика станет обычной. Но это опять приводит к неравенству! Где же абитуриент из Анадыря или Усурийска найдёт преподавателя МГУ, знающего примерный круг заданий и потому способного наилучшим образом подготовить его к дополнительному экзамену вуза, в который он мечтает поступить? Разве не понятно, что дополнительные вузовские испытания постепенно обесмысливают ЕГЭ?

НУЖЕН — НЕ НУЖЕН

Вступление в новую образовательную эру я почувствовал в начале этого учебного года, потому что в школе впервые появились старшеклассники, которые не изучают химию. Раньше в непрофильных классах был хотя бы один час химии в неделю. Теперь в школьных коридорах мимо меня независимо проходят ребята, для которых я больше не учитель. Просто потому, что они живут в эпоху новых стандартов и получили возможность выбирать часть предметов. Вот они и выбрали... Я, конечно, ощущаю некоторую ревность. И как человек, и как предметник. Ну, как же они без химии-то? Они же про бензол ничего не узнают! А я знаю, но рассказать им уже не могу! Как взрослый человек я, естественно, понимаю, что ничего с ними из-за этого не случится. Более того, ничего с ними не случится, если они и в основной школе не будут изучать химию. Даже если они её вообще нигде и никогда не будут изучать! Конечно, в программах написано, что одна из задач курса — научить бытовой химической грамотности. Но мы хорошо понимаем, что 99% выпускников через год всё равно забудут про то, как опасен фенол. Так что можно, пожалуй, и вовсе не изучать

химию. Как, впрочем, и физику. И биологию. И... Ничего не случится, нормальные люди вырастут, жизнь обучит нужным знаниям и умениям!

На самом деле вопрос — изучать или не изучать — лежит далеко за пределами плоскости практической пользы и бытовых навыков. Это вопрос о том, кто такой образованный человек. Период обучения в школе — это единственный за всю жизнь период времени, когда человек под руководством наставников имеет возможность изучить начала различных наук. Причём изучить их систематически, т. е. получить универсальное образование. Эта возможность больше никогда в жизни не повторится! Главная цель такого образования — не столько приобретение практических знаний и навыков, сколько формирование культурного слоя, который должен всю жизнь питать человека. Именно наличие такого культурного слоя отличает образованного человека от необразованного.

В повседневной жизни необразованный человек может быть неотличим от образованного, он даже может быть успешнее, например потому, что расторопнее. Но он свою необразованность несёт дальше — своим детям, а через них — внукам... Необразованный человек способствует постепенной деградации общества. Правда, это медленный процесс, почти незаметный. Мне возразят, что всё равно часть учеников практически ничему научить нельзя. Пусть так! Но важна возможность! Важно желание общества растить образованных людей ради собственного будущего. Альтернатива этому — общество, описанное Германом Гессе («Игра в бисер»), в котором большая часть населения получает минимальное образование и довольствуется нехитрым бытием, а хранителем общечеловеческого знания становится особая каста магистров, занятая бесцельным перетасовыванием этого знания (игрой в бисер).

Итак, задача школы — дать универсальное образование. Профилизация, выбор предметов для углублённого изучения — удел высшей школы. Если в старшей школе учащийся должен выбрать предметы, значит, он фактически должен выбрать будущую специальность. Таким образом, это уже не старшая школа, а вуз! Зачем нужны 10-й и 11-й классы, если это фактически уже университет? Пусть это и будет университетом, а среднее образование останется девятилетним. Иначе происходит подмена понятий! (Я, безусловно, излагаю сугубо личную точку зрения, не претендуя на истину).

Необходимость выбрать к концу 9-го класса будущий профиль или набор предметов для углублённого изучения заставляет школьников принимать решение, к которому большинство из них в этом возрасте не готовы ни психологически, ни интеллектуально. Фактически же это решение следует принимать ещё раньше, потому что в силу сложившихся реалий в 9-м классе начинается подготовка к сдаче профильных ОГЭ и обучению в старших профильных классах — предпрофильное обучение. Иными словами, решение надо принимать уже в 8-м классе. В 13–14 лет ребёнок должен понять, кем он хочет стать!

Посмотрим на ситуацию сквозь призму нашего предмета. В 8-м классе большинство школьников только начинают изучать химию. Взрослые подталкивают их принять решение о своей будущей специализации. Получается, что, ещё не начав даже изучать предмет, учащийся должен сделать принципиальный выбор: нужен он ему или нет!

Допустим, его выбор — «нет». Что это означает? Ребёнок посещает уроки, заранее зная, что этот предмет ему не нужен, что ОГЭ по этому предмету ему не сдавать, что изучать его в старшей школе он не будет и полученные знания дальше не пригодятся. Иными словами, большей части мотивов к обучению он сразу лишается. А естествен-

ную любознательность, которая на первых порах обычно вызывает интерес к химии, лучше в себе вообще подавить, так как она отвлекает от «нужных» предметов.

Рассмотрим альтернативную ситуацию. Допустим, выбор ученика — «нужен». Это означает, что в старшей школе он получит изрядный объём знаний по химии и более или менее сознательно будет ею заниматься. Учитель получает возможность работы с заинтересованными учащимися, что мне лично доставляет удовольствие. Встревожила меня только реплика одного из выпускников, который, уже учась в вузе, при встрече выразил мне свою благодарность за уроки: на первом курсе университета изучают то же самое, что в 11-м классе, и ему очень легко учиться... Вместо радости я испытал смущение. Зачем мы в старшей школе изучаем программу первого курса вуза? Выходит, мы просто заполняем имеющийся объём часов каким-то уже внешкольным, сложным (ведь надо же оправдать идею углубления!) содержанием, зачастую не соответствующим возрастным особенностям личности. И ведь так обстоят дела со всеми профильными предметами!

А как должен реагировать на ситуацию выбора учитель? Уже в 8-м классе он видит: вот эти будут дальше изучать химию, а эти — нет. Это мой контингент, а это — не мой. Есть ли смысл тратить много усилий на работу не со своим контингентом? К сожалению, такую точку зрения исключить нельзя.

ПЕРЕХОДИМ НА ЛИЧНОСТИ

Возможность выбора учебных предметов появилась благодаря внедрению нового стандарта образования. Но важнейшим завоеванием стандарта стало, конечно, не это, а революционное изменение целей образования. Впервые знаниевая парадигма официально перестала быть главной в школе. Можно сказать, что отечественная школа

шла к этому много десятилетий: через исследования психологов, показывающих, что знания сами по себе мертвы и могут проявляться только в деятельности, через попытки внедрения так называемого личностно ориентированного обучения. И вот свершилось! Впервые заказчик образовательных услуг (общество посредством государства) прямо сказал, что ему важнее развитие личности, а не знание. Личностные результаты усвоения образовательных программ поставлены выше метапредметных и предметных. Эта, безусловно, прогрессивная установка привела в движение весь образовательный механизм, который очень медленно, но стал разворачиваться.

На словах приоритет развития личности в образовании признавали последние полвека практически все, но реально уйти от знаниевой традиции крайне сложно в силу консервативности системы, в которой мы работаем. Носителями этого консерватизма, в первую очередь, являются сами учителя. Мы знаем, как учить знаниям, но плохо представляем, как содействовать развитию личности. Впрочем, возможно, у этого консерватизма есть и здоровая сторона. Вспоминаю мастер-класс, который проходил в середине 1990-х гг. в московской школе, где преподавали британские учителя, и был призван показать разницу между отечественным и западным подходами к обучению. Это был урок естествознания в одном из старших классов, посвящённый экологическим проблемам. Учитель раздал собравшимся распечатки текстов с различных экологических сайтов и поставил задачу:делиться на группы, прочитать, обсудить и в назначенное время выдвинуть спикера, который расскажет о выявленной проблеме и приведёт собственные суждения. Дальше учитель в уроке не участвовал. Однако всё получилось. Обученные такой работе ребята бойко выступили с сообщениями, задали нужные вопросы и сами же на них

ответили. Выглядело эффектно, но с точки зрения отечественной педагогики не хватало только одного: было очевидно, что ребята не понимают существа тех проблем, которые обсуждают, им для этого просто не хватает знаний. Однако они ловко обходили это препятствие и лихо оперировали понятиями, грамотно включая их в речь, хотя и не понимали существа явлений, которые эти понятия выражают. Им не хватало культурного слоя. Иными словами, они не были образованными людьми (в том смысле, в каком мы говорили об этом выше), но они вели себя, как образованные люди.

Выскажу опасение: как бы ФГОС при всей своей прогрессивности не увёл нас в эту сторону. Всё-таки в отечественной педагогической традиции очень сильно представление о том, что прежде чем о чём-то *говорить*, человек должен *знать* существо вопроса. Сначала знание, а потом развитие личности. Или точнее: знания — необходимый ресурс для развития, ибо если их нет, то и личности как бы нет. Не случайно ведь пока не создан даже механизм проверки результативности обучения согласно приоритетам ФГОС. Непонятно, как измерять развитие личности.

И потому, заявляя о приверженности новым образовательным целям, мы потихонечку продолжаем отрабатывать тесты ЕГЭ. Пока так надёжнее.

ПЕРМАНЕНТНЫЙ РЕМОНТ

Много лет мы живём в условиях постоянного реформирования системы образования. По сути любая реформа должна иметь какие-то цели и сроки исполнения. У нас же реформирование ведётся перманентно, а цели при этом постоянно меняются. Это то же, что жить в ситуации постоянного ремонта. За время собственной работы в школе я успел быть свидетелем отказа от обязательного десятилетнего образования,

введения в связи с этим концентрической системы обучения, затем — возвращения обязательной десятилетки, но при этом почему-то сохранения атавизмов — концентров, несостоявшегося перехода к 12-летней школе, состоявшегося перехода к 11-летней школе, упразднения обязательных экзаменов и введения экзаменов по выбору, введения региональных экзаменов, отказа от региональных экзаменов, введения ЕГЭ и ГИА (ОГЭ), перехода к школе полного дня, полного запрета школы полного дня, отказа от дополнительного образования, возвращения дополнительного образования, внедрения платных услуг, оптимизации-укрупнения, развала воспитательной работы, возвращения воспитательной работы — создания общероссийского движения школьников и т. д. При этом качество образования оставалось относительно независимым от этих метаний. Согласно международным рейтингам TIMSS (4-й и 8-й классы), Россия, начиная с 2000 г., показывает неплохой уровень математической и естественнонаучной подготовки; согласно рейтингам PISA (9-й класс), качество образования всё время падает. Субъективное ощущение — общий уровень подготовки по сравнению с советской школой существенно снизился (по крайней мере, в области знаниевой парадигмы при отсутствии её внятно выраженной альтернативы).

ВИЖУ ЦЕЛЬ

Я далёк от того, чтобы считать ситуацию в образовании печальной. Если сравнить условия, в которых осуществлялся учебный процесс ещё 10–15 лет назад, и современные, то видна колоссальная разница. Огромное количество школ в стране прекрасно

оснащены, вырос уровень доходов педагогов, в образование вкладывают немалые деньги. Но ведь это условия, а важны ещё и цели, ради достижения которых они создаются.

Недавно мы с коллегой обсуждали, каким образом мы, так сказать, на местах видим изменения образовательной парадигмы за последние годы. Ещё лет пятнадцать назад я как учитель химии видел свою задачу в том, чтобы научить предмету, но при этом у меня была сверхзадача — средствами химии формировать мировоззрение и содействовать расширению кругозора. Можно сказать, что для меня образовательная парадигма формулировалась так: **средствами предмета содействовать развитию личности**. Теперь мою работу оценивают по баллам ЕГЭ, полученным учениками, поэтому для меня образовательная парадигма такая: **средствами личности (ученика) содействовать достижению предметных результатов**. В точности наоборот! И по отношению к моим представлениям о целях образования, и по отношению к ФГОС!

И всё же... Не будем опускать руки! Пока образование не стало полностью дистанционным, пока сохраняется непосредственное взаимодействие учитель-ученик, у нас есть возможность вносить в образовательный процесс своё видение целей образования. Тем более что есть стандарт, где заявлена правильная и прогрессивная цель — развитие личности. Правда, не очень ясны ресурсы, с помощью которых эта цель должна быть достигнута. Создаётся впечатление, что главный ресурс — это и есть учитель. Поэтому крайне важно для учителя сохранять понимание целей своей деятельности, которые могут не всегда совпадать с результативностью, как её понимает госзаказ. ■

Ключевые слова: цели образования, Единый государственный экзамен, выбор профиля обучения, изучение химии в школе, образованный человек, развитие личности.

Key words: education purposes, Unified State Examination, training profile choice, studying chemistry at school, educated person, development of personality.