

**Конасова Наталия Юрьевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
докторант кафедры педагогики  
Российского государственного  
педагогического университета им. А.И. Герцена  
тел.: (951) 680-63-02

**МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ  
РЕЗУЛЬТАТОВ СОВРЕМЕННОГО  
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:**

*В статье проанализирован потенциал общенаучных методов исследования, представлена возможность использования междисциплинарного подхода к оцениванию социально-значимых результатов школьного образования в форме общественной экспертизы.*

**Ключевые слова:**

*результаты школьного образования, методология оценивания, технология общественной оценки.*

**Konasova Natalia Yurievna**

Candidate of Pedagogics, associate professor,  
post-doctoral researcher of the chair of pedagogics  
Russian State Pedagogical University  
named after A.I. Herzen  
tel.: (951) 680-63-02

**METHODOLOGY OF EVALUATING  
SOCIALLY SIGNIFICANT  
RESULTS OF MODERN  
SCHOOL EDUCATION**

**The summary:**

*The article explores the potential of general scientific research methods and demonstrates the possibility of using an interdisciplinary approach to evaluate socially significant results of school education in the form of public expertise.*

**Keywords:**

*results of school education, evaluation methodology, technology of public assessment.*

Оценка результативности образования, определение его социальной эффективности зачастую представляется задачей трудно достижимой. Проблему социальной эффективности образования исследуют философы, социологи, педагоги, общественные деятели, определяя ее междисциплинарный характер.

Использование междисциплинарного подхода для исследования социально-значимых результатов образования нуждается в уточнении историко-культурных границ его применения. Для изучения социально-значимых результатов, на наш взгляд, наиболее продуктивным является применение метода анализа конкретно-исторической ситуации, определяющей социально-культурный контекст развития образования.

Использование метода конкретно-исторических ситуаций правомерно при возможности разделения исторических эпох не только и не столько значимостью и масштабом событий, сколько по факту их представления в общественном и научном сознании. В качестве конкретных исторических ситуаций – эпох – в нашем исследовании мы выделяем «постиндустриальное», «информационное общество», «постсоветский» период развития России.

Исследовательским потенциалом в рамках междисциплинарного подхода обладают общенаучные методы: проблемный, факторный анализ, контент-анализ. Проблемный анализ позволяет выделить явления и процессы, под действие которых попадает современное, в том числе школьное образование; описать действующие и возможные сценарии результативности проникновения этих процессов в жизнь школы. Контент-анализ содействует установлению наиболее существенных характеристик этих процессов. Факторный анализ обладает потенциалом диагностирования последствий влияния на объект (в данном исследовании им являются социально-значимые результаты школьного образования) социальных процессов и явлений. Представим возможности использования междисциплинарного подхода, методов общенаучного анализа для развития исследовательского дискурса оценки социально-значимых результатов школьного образования.

Междисциплинарный подход, методы общенаучного анализа позволяют выделить в качестве системообразующих антропоцентристскую и социоцентристскую концепции, в рамках которых строятся рассуждения о целях и значимых результатах образования в педагогике, философии, экономике, социологии образования [1, с. 93–102]. В статье рассматриваются особенности использования социоцентристского подхода.

В рамках *социоцентристского* подхода существенными для исследования социально-значимых результатов являются сюжеты, связанные с процессами глобализации, восприятия школы как структуры, испытывающей на себе влияние экономических факторов, находящейся в зоне влияния технологий менеджмента, приемов маркетинга.

С процессами глобализации связывается «феномен делокализации» школьного образования, обусловленный возможностями выбора родителями школы для своих детей, что в качестве побочного эффекта приводит к значительному уменьшению влияния органов местного самоуправления на возможность держать под общественным контролем школьное образование [2, с. 98]. Обозначенные явления напрямую вроде бы не связаны с проблемами результативности школьного образования. Однако нельзя не отметить, что следствием глобализации является отчуждение школы как социального института от национальных корней, «культуры места», что ведет к размыванию социального запроса. Подтверждением этому являются результаты исследований социальных представлений о целях, ожидаемых результатах образования, свидетельствующие о фрагментарности, неустойчивости, внутренней противоречивости взглядов населения на роль и значение образования в жизни современного человека [3, 4].

Развитие глобальной экономики также повлияло на школу как социальный институт. Из сферы экономики был заимствован такой показатель оценки деятельности школы, как эффективность. Ориентация на эффективность привела, в свою очередь, к появлению методик оценки деятельности школы как предприятия сферы услуг, к анализу качества производственных процессов (образовательный, воспитательный процесс, процесс сопровождения). Отношение к образовательному учреждению, в том числе школе, как предприятию сферы услуг обусловило лицензирование, сертификацию его деятельности, в том числе по параметрам достигаемых образовательных результатов (национальные системы тестирования).

Экономика как системообразующий элемент современного государственного и общественного строительства обусловила и проникновение в социальную сферу, в том числе в образование, бизнес-технологий, стратегий менеджмента и маркетинга. Так, исследователями образования [5, 6] отмечается явления «менеджеризма», ориентации на рынок, потребительскую психологию. Одним из проявлений стратегии «менеджеризма» стало продвижение в сфере образования определенных бизнес-трендов. В качестве основного тренда социально-значимого образовательного результата в современный обиход было введено понятие «компетентность», характеризующее способность личности использовать приобретенный и приобретаемый образовательный опыт для решения социальных и личностных проблем.

Показательным является проникновение «менеджеризма» в терминологию научных исследований, посвященных изучению проблем социальной эффективности образования. В этом контексте значимой видится характеристика системы образования как «триады взаимодействующих представителей укрупненных социальных групп субъектов деятельности: заказчиков, провайдеров и потребителей – агентов институциональных изменений, находящихся между собой в рамках устойчивых формальных и неформальных социальных отношений» [7]. Применительно к тематике проводимого исследования отметим, что у каждого из обозначенных представителей имеются по отношению к образованию собственные цели, и не всегда эти цели совпадают.

Наращение кризисных процессов в образовании несет угрозу школе как социальному институту. Ее преодоление осуществляется через формулирование, артикуляцию образовательных запросов, на которые должна реагировать школа. Показательно, что сама структура таких запросов учитывает особенности развития современного общества и не ограничивается только субъектами образовательного процесса (учащимися, педагогами, родителями). В наиболее явно сконструированных социоцентристских моделях в структуру общественного запроса учащиеся, педагоги, родители как персонифицированные группы и вовсе не включаются. Такой запрос, например, сформулирован в русле либерального дискурса о путях развития постсоветской системы образования, в структуре которого выделяются цивилизационный, экономический, социальный и научный компоненты [8]. В условиях современной России либеральную идеологию поддерживают оппозиционно настроенные представители общества, которые весьма критично относятся к успешности реализации образовательного запроса. Так, в рамках рассматриваемого общественного обсуждения в границах выполнения социального запроса выделена только сертификация уровня образования, что свидетельствует об ограниченности восприятия обществом роли формальных образовательных институтов, характерного не только для представителей оппозиции.

Критичное отношение к формальным образовательным институтам со стороны общества сопровождается в то же время весьма туманными представлениями педагогов, родителей учащихся о возможностях социализации личности средствами школьного образования. И педагоги, и родители весьма невысоко оценивают значимость видов деятельности, содействующих социальному становлению (организация внешкольной занятости, общественной работы) [9].

В современном дискурсе о путях взаимодействия школы и общества, в том числе в области оценивания социально-значимых образовательных результатов, в качестве механизма, обеспечивающего диалог, выделяется общественная экспертиза.

Изучение методик государственно-общественной, общественной экспертизы, в том числе материалов, предназначенных для общественной оценки (информационных и публичных докладов общеобразовательных учреждений), свидетельствует о наличии проблем оценивания качества образовательных результатов учащихся, определении их социальной значимости, как для самих учащихся и их родителей, так и для окружающего социума.

На наш взгляд, главное противоречие в выявлении социально-значимых результатов школьного образования, которое отражено и в действующих процедурах экспертизы, состоит в том, что в нее включена преимущественно, а в ряде случаев исключительно, семья. Споры нет семья – это социальный институт. Но где все остальные структуры общества? Как они представлены в процедурах экспертизы? Да никак. Серьезно относиться к участию «непрофессиональной» общественности – нестратифицированной, не специализированной группе, которой поручена оценка образовательного процесса, анализ эффективности проектирования инновационных программ и политик, социально-значимых результатов (именно эти роли ей отводятся в типовых моделях государственно-общественной экспертизы) не позволяет здравый смысл. Тогда что и как оценивать, и оценивать ли?

Решение проблемы видится нам, во-первых, в определении предмета оценивания, исходя из поддержки его значимости программными документами, представляющими ведущие направления государственной образовательной политики. В современной России именно эти программы систематизируют и продвигают, если не общественные ожидания, то общественные и шире, «цивилизационные» потребности. Увы, доверие к структурам гражданского общества как источникам выдвижения социального заказа, институтам контроля его выполнения в России минимально. Во-вторых, в проведении политики разделения областей оценивания по сферам компетентности пользователей, которыми эти результаты реально или потенциально будут востребованы и которыми они могут быть достаточно квалифицированно оценены.

В качестве системообразующего предмета оценивания, связующего различные представления о результатах образования, может быть выделен поддерживаемый и продвигаемый как фактор общественного развития тренд компетентности. Особенность компетентности как показателя образованности состоит в многоаспектности ее возможного предъявления. В рамках исследуемой проблемы определяющей является возникшая общественная ситуация, при которой образовательные учреждения, в том числе школа, усилиями политиков, философов, общественных деятелей, оказались вовлечены в педагогическую парадигму компетентностного подхода, в рамках которого образовательный результат считается достигнутым, когда предъявлен в ситуациях жизнедеятельности, моделируемых на этапе обучения в образовательном учреждении. Появление и распространение компетентностного подхода создает почву для конструктивного диалога школы и общества, одной из форм которого может являться общественная экспертиза.

Компетентностный подход, различающий содержание, формы, методы оценки в зависимости от цели, содержания, характера, направленности деятельности, позволяет по-новому осмыслить проблему определения социально-значимых результатов, придать ей не только теоретическую, но и практическую значимость. Применение междисциплинарной теории успешности развития личности, каковой является компетентностная парадигма, к решению проблем определения социально-значимых результатов, возможно, позволит устранить тот когнитивный диссонанс, которым сегодня сопровождается появление все новых и новых дефиниций компетентности, в том числе в области школьного образования, обозначить границы конструктивного диалога школы и общества. Ведь если сферы оценки различных видов компетентности будут разнесены по разным субъектам, разным формам, то минимизируется состав таких компетентностей. Зачем нужны компетентности, если их некому и незачем оценивать? Кроме этого, возникает соображение о том, что не все компетентности должны оценивать учителя, иначе все рассуждения о социальном заказе бессмысленны. Наконец, школа вынуждена будет, повернуться лицом к представителям социума и задать им вопрос: а хорошо ли мы Вас учим? Да, внедрение такого подхода требует усилий и со стороны школы, и со стороны общества. Первым шагом на этом пути может быть привлечение в качестве экспертов к оценке образовательных результатов социальных и педагогических партнеров школы, тех, с кем школа реализует совместные (образовательные, досуговые, оздоровительные, просветительские) программы. Сейчас ситуация такова, что эффективность таких программ никто особо не отслеживает. А ведь к определению их результативности можно привлечь специалистов, которые участвуют в реализации таких программ. Может быть, в таком случае сами программы будут более качественными? Помимо этого, общественная экспертиза социально-значимых образовательных результатов может представлять собой социальный проект, направленный на развитие диалога школы и общества. В рамках этой технологии роль каждого общественного эксперта персонифицируется по тому кругу результатов, которые он в силу своей социальной и

профессиональной принадлежности может оценить. Именно в таком ключе в Санкт-Петербурге реализуется уже более 10 лет городская метапредметная олимпиада «Молодые петербуржцы», в которой в качестве общественных экспертов участвуют преподаватели вузов, сотрудники учреждений науки и культуры, представители органов управления, предприниматели.

Приведенные примеры использования компетентного подхода характеризуют лишь некоторые его возможности, существуют и иные варианты. Общий смысл использования и междисциплинарного и компетентного подходов состоит в вовлечении персонифицированных представителей общества в оценку результатов образовательного процесса. А там, где есть вовлечение, как свидетельствуют исследования [10, 11], там и происходит кристаллизация и согласование социальных представлений о значимых целях и результатах образования.

#### Ссылки:

1. Конасова Н.Ю. Социально-педагогический потенциал образования и оценка его результативности // Народное образование. 2010. № 9. С. 93–102.
2. Луппов Ф.И. Влияние глобализации на современное образование // Социальная стратегия российской системы образования: материалы Международной научной конференции – Третьих Санкт-Петербургских социологических чтений, 14–15 апреля 2011 г. СПб., 2011. С. 98–100.
3. Логинова И.А. Особенности социальных представлений о целях школьного образования в различных социальных группах: автореф. ... канд. психол. наук. Самара, 2005.
4. Описание социально-экономических рисков введения стандартов общего образования второго поколения. URL: <http://standart.edu.ru/attachment> (дата обращения: 30.10. 2011).
5. Луппов Ф.И. Указ. соч.
6. Иванов Д.В. Высшее образование в условиях глэм-капитализма // Культурный капитал или вторая грамотность: материалы Международной научной конференции – Третьих Санкт-Петербургских социологических чтений, 14–15 апреля 2011 г. СПб., 2011. С. 15–17
7. Осипова Л.Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования: автореф. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2009.
8. Образование: реформа и трансформация: резюме обсуждения. URL: <http://polit.ru/article/2006/05> (дата обращения: 30.10. 2011).
9. Там же.
10. Логинова И.А. Указ. соч.
11. Описание социально-экономических рисков...

#### References (transliterated):

1. Konasova N.Y. Sotsial'no-pedagogicheskiy potentsial obrazovaniya i otsenka ego rezul'tativnosti // Narodnoe obrazovanie. 2010. No. 9. P. 93–102.
2. Luppov F.I. Vliyanie globalizatsii na sovremennoe obrazovanie // Sotsial'naya strategiya rossiyskoy sistemy obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii – Tret'ikh Sankt-Peterburgskikh sotsiologicheskikh chteniy, 14–15 aprelya 2011 g. SPb., 2011. P. 98–100.
3. Loginova I.A. Osobennosti sotsial'nykh predstavleniy o tselyakh shkol'nogo obrazovaniya v razlichnykh sotsial'nykh gruppakh: avtoref. ... kand. psikhol. nauk. Samara, 2005.
4. Opisanie sotsial'no-ekonomicheskikh riskov vvedeniya standartov obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya. URL: <http://standart.edu.ru/attachment> (date of access: 30.10. 2011).
5. Luppov F.I. Op. cit.
6. Ivanov D.V. Vysshee obrazovanie v usloviyakh g'eem-kapitalizma // Kul'turniy kapital ili vtoraya gramotnost': materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii – Tret'ikh Sankt-Peterburgskikh sotsiologicheskikh chteniy, 14–15 aprelya 2011 g. SPb., 2011. P. 15–17
7. Osipova L.Y. Filosofsko-pedagogicheskie osnovy prognozirovaniya sotsial'noy effektivnosti obrazovaniya: avtoref. ... d-ra ped. nauk. Ul'yanovsk, 2009.
8. Obrazovanie: reforma i transformatsiya: rezyume obsuzhdeniya. URL: <http://polit.ru/article/2006/05> (date of access: 30.10. 2011).
9. Ibid.
10. Loginova I.A. Op. cit.
11. Opisanie sotsial'no-ekonomicheskikh riskov...