

СОГЛАСОВАНИЕ ЗАПРОСОВ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В
НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК
ОСНОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ДОГОВОРА

РЕКОМЕНДАЦИИ

Москва

2009

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ: ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ ПОТРЕБНОСТНЫХ ЗАПРОСОВ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	3
ОБОСНОВАНИЕ РЕКОМЕНДАЦИЙ РЕЗУЛЬТАТАМИ МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	8
Анализ специфики взаимоопределения запросов общества, личности и государства в начальном общем образовании	9
Анализ факторов, препятствующих удовлетворению образовательных потребностей в начальном общем образовании	17
<i>Социокультурные факторы</i>	18
<i>Факторы мобильности и действие территориальных барьеров</i>	20
<i>Экономические факторы: неравенство в возможностях удовлетворения потребностных запросов</i>	23
Анализ проблемных зон согласования потребностных запросов в начальном общем образовании между различными субъектами образовательного процесса	26
<i>Критический случай: поступление в первый класс</i>	26
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОГЛАСОВАНИЮ ПОТРЕБНОСТНЫХ ЗАПРОСОВ ЛИЧНОСТИ, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: НА ПУТИ К ОБЩЕСТВЕННОМУ ДОГОВОРУ	31

ВВЕДЕНИЕ: ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ ПОТРЕБНОСТНЫХ ЗАПРОСОВ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проведенная в 2008 г. вторая волна мониторинга зафиксировала некоторую – не всегда очевидную, но уже вполне существенную – динамику в изменениях потребностных запросов практически всех обследованных субъектов. Этот факт уже сам по себе примечателен: прошел всего год после первой волны мониторингового исследования и два года с момента апробации инструментария. В стабильной ситуации функционирования системы образования год слишком маленький промежуток, чтобы принципиально новые потребностные запросы успели выкристаллизироваться из аморфной массы надежд и чаяний и, более того, успели получить внятную артикуляцию, стать предметом обсуждения. Тем не менее изменения налицо, причем изменения не только в иерархии потребностных запросов – это было бы легко объяснимо естественным удовлетворением одних запросов и их не менее естественной заменой другими, но и в самих механизмах, режимах их производства.

Дело, по-видимому, в том, что последние три года развития российской системы образования лишь очень условно можно назвать стабильным периодом функционирования. Сама повседневная учительская практика – традиционно консервативная и неизменно инертная – подверглась радикальным преобразованиям. До тех пор пока масштабные реформы и модернизационные проекты проходили по касательной к школьной повседневности, относительная стабильность системы поддерживалась за счет ее внутренних ресурсов. Но сегодня эти ресурсы оказались исчерпанными: неопределенность условий развития, смена приоритетов, радикальная трансформация отношений между школой, семьей и органами управления образованием – все это формирует новые условия и новые основания формирования потребностных запросов. Прежние конфигурации взаимодействий распадаются, возникают новые. Этот процесс более всего

похож на перемещение стекол в калейдоскопе – одни узоры (казавшиеся весьма устойчивыми и органичными) распадаются, возникают новые «сцепки» и соответственно новые стили отношений – форматы согласования потребностей. Причем можно с уверенностью утверждать, что сейчас мы находимся только в самом начале этих трансформаций.

Каковы же внешние и внутренние факторы, оказавшие столь сильное влияние на изучаемый нами предмет? И каковы те тенденции, на фоне которых происходят масштабные изменения анализируемых нами фигураций? Выделим лишь самые основные из них.

1. Первый фактор-то, что реализация Приоритетного национального проекта «Образование» привела к коренному преобразованию рутинной повседневной практики учителей. Изменился их бюджет времени – произошла стремительная бюрократизация учительского труда (работа по подготовке разного рода документов сейчас отнимает порядка 35% времени среднего учителя в школах 3 – 5-х кластеров и около 50% в школах 6 – 8-х кластеров). Как говорят наши респонденты, «учитель сегодня становится чиновником, который с бумагами работает больше, чем с людьми». Соответственно меняются политические стратегии школ. Какие изменения в структуре запросов это провоцирует? Прежде всего формирование новых потребностных запросов: к примеру, возникают новые компетентностные запросы – запросы на дополнительное образование педагогов. Учителя, сталкиваясь с «кризисом некомпетентности», ищут способы справиться со все возрастающей нагрузкой. Соответственно новые компетенции становятся востребованы и директорами – им необходимо освоить такие меры управления, которые позволяют стимулировать учителей к «...массе неоплачиваемого, часто бюрократического труда». Национальный проект дал старт менеджеральной революции в школе. Позитивной стороной

изменений, связанных с реализацией ПНПО, оказалась тенденция к усилению инновационного потенциала школ и рождению новых компетентностных запросов. Негативная сторона – бюрократизация учительского труда, перегрузка школьной системы, которая неминуемо сказывается на потребностном фундаменте общественного договора.

2. Второй фактор – окончательное утверждение системы нормативно-подушевого финансирования (и более широко – изменение принципов финансирования школ). Как минимум, две негативные тенденции можно отметить вследствие действия данного фактора: а) увеличился размер классов (до 30 – 35 человек), что продиктовано элементарными экономическими соображениями; б) сбилась шкала оценки – преподаватели перестают ставить двойки и тройки, боясь испортить оценку своих собственных трудов. В новых образовательно-экономических реалиях школы любой новый стандарт будет функционировать принципиально иначе, нежели предыдущий.
3. Помимо этих двух политических (или модернизационных) факторов, на ситуацию влияют и абсолютно внешние системе образования тенденции, в частности, демографические, экологические и медицинские. Так, вследствие изменения миграционных потоков и общего ухудшения здоровья дошкольников растет дифференциация на входе в начальную школу – дети приходят с весьма неодинаковой готовностью к школьному обучению. Разброс по этому показателю усиливается, и школа постепенно перестает справляться со своей исконной функцией выравнивания (гомогенизации) социальных сред. В тот момент, когда у школы иссякнут ресурсы для преодоления нарастающей гетерогенности, она прекратит свое существование в качестве «социального миксера», обеспечивающего объективные

возможности преодоления стратификационных барьеров, закрепляющих неравенство в обществе. К этому следует прибавить еще один фактор – демографический рост, увеличение числа детей, поступающих в начальную школу.

4. Еще один фактор, находящийся на стыке демографии и образовательной политики, – старение педагогического состава (особенно заметное именно в начальной школе) и отсутствие стратегии его омоложения. В частности, упомянутый национальный проект, как показало исследование, не рассчитан на поощрение молодых педагогов.
5. Стремительная информатизация, наглядно представленная в результатах исследования, создает новые форматы взаимодействия различных субъектов образовательного процесса (например, теперь не редкость регулярное общение директора школы с родителями на сайте школы, на специально для этого созданной «гостевой странице»), но отнюдь не всегда эти новые форматы создают новые режимы производства и удовлетворения потребностных запросов. Иными словами, далеко не всегда новая форма отношений создает новое содержание запросов.
6. Развитие общественно-государственного управления школой, несомненно, позитивный фактор, который мог бы способствовать формированию новых режимов удовлетворения потребностных запросов. Более того, совет школы – это в потенциале и есть то «незримое сообщество», подписывающее общественный договор и готовящее почву для его реализации. Однако в настоящий момент эффективные школьные советы существуют не более чем в четверти российских школ.
7. Стоит также отметить, что проведенная в этом году апробация стандартов нового поколения также является значимым фактором изменения динамики школьной жизни (хотя пока и не столь

массовым, как мероприятия ПНПО). В частности, уже сейчас возникают зачатки будущих конфликтных ситуаций с обеспечением 10 часов внеучебной деятельности, предусмотренной новым стандартом. Родители в целом поддерживают это нововведение – оно удовлетворяет их запрос на делегирование воспитательной функции школе (подробнее об этом в разделе, посвященном специфике взаимоотношения потребностных запросов). Школы 7-го и 8-го кластеров относятся к нему нейтрально – эти 10 часов в них и так обеспечиваются, поскольку это предписание статуса (7-й и 8-й кластеры составляют элитные гимназии и лицеи). Тогда как руководство школ 1 – 6-х кластеров категорически против закрепления этого норматива в стандарте (из-за недостатка ресурсного и кадрового обеспечения), что создает общий негативный фон для внедрения новых стандартов.

8. Наконец, последняя, весьма тревожная тенденция, непосредственно отражающаяся на потребностных запросах в локусах начальной школы, – явная перегрузка дошкольного образования, стихийное и неконтролируемое развитие различных обучающих программ для дошкольников, утверждение негласной нормы – требования во что бы то ни стало научить ребенка читать и писать до поступления в первый класс.

ОБОСНОВАНИЕ РЕКОМЕНДАЦИЙ РЕЗУЛЬТАТАМИ МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Важнейшей целью федерального государственного образовательного стандарта общего образования в части согласования потребностей должна стать организация условий самосогласования потребностных запросов. Как показывают результаты мониторинга, проведенного исследовательским коллективом в 2008 г. (по программе, апробированной в 2007 и 2006 гг.), наиболее эффективно согласование в тех случаях, когда оно организуется по инициативе самих субъектов, «снизу». Несколько забегаая вперед, отметим: исходя из особенностей картины согласования потребностей, выявленных в ходе апробации и проведения второй волны мониторинга, следует заключить, что общим вектором образовательной политики должно стать делегирование полномочий на более низкие уровни системы и формирование эффективных механизмов согласования в конкретных локусах: на уровне школ, муниципалитетов, профессиональных ассоциаций.

Мы выделяем три приоритетных направления согласования потребностей:

1. Развитие механизмов самосогласования потребностей там, где данный процесс наиболее эффективен. Это поддержка согласования «снизу», поощрение общественно-государственного управления в образовании, развитие форм взаимодействия семьи и школы, вовлечение в диалог со школой институтов гражданского общества (общественных организаций, профессиональных ассоциаций и т. п.). Стандарт как общественный договор должен обеспечивать максимум возможностей договариваться для всех субъектов образовательного процесса.

2. Согласование потребностей в «зонах депривации». Стандарт – это прежде всего свод «правил игры», определяющий коридор возможностей и степень свободы для каждого «игрока», т. е. субъекта образовательной

потребности. Жизнеспособность стандарта, по существу, определяется не столько тем, удовлетворяет ли он актуальные потребности всех субъектов, сколько тем, обеспечивает ли он саморегуляцию системы, предоставляет ли возможность для самосогласования потребностей в перспективе. Однако в тех «зонах игрового поля», где самосогласования не происходит, возникает эффект депривации. Система входит в управленческий штопор – попытка удовлетворения актуальной потребности приводит к деструктивным последствиям. В таких зонах требуется согласование «сверху» – комплекс мер, нацеленных на оптимизацию системы.

3. Следует помнить, что всякая потребность в системе начального образования является производной от *потребности в образовании* как таковой. Результаты мониторинга показывают: там, где родители и педагоги не заинтересованы в образовании детей, где низка потребность в образовании, риски социализации вырастают многократно. В ситуации тотальной незаинтересованности школьный стандарт повисает в воздухе: он остается общественным договором без договаривающихся. Комплекс мер, нацеленных на стимулирование базовой потребности в образовании, мы далее называем мотивационной капитализацией системы образования.

Три выделенных направления охватывают весь спектр предлагаемых нами мероприятий по согласованию образовательных потребностей. Однако, прежде чем перейти к описанию этих мер, обратимся к результатам мониторингового исследования для обоснования наших выводов.

Анализ специфики взаимоотношения запросов общества, личности и государства в начальном общем образовании

Нам удалось выявить несколько примеров эффективного самосогласования потребностей в системе начального образования. Один из них касается воспитательной функции школы. По данным фокус-групп, воспитательная функция школы и ее соотнесение с обязанностями родителей

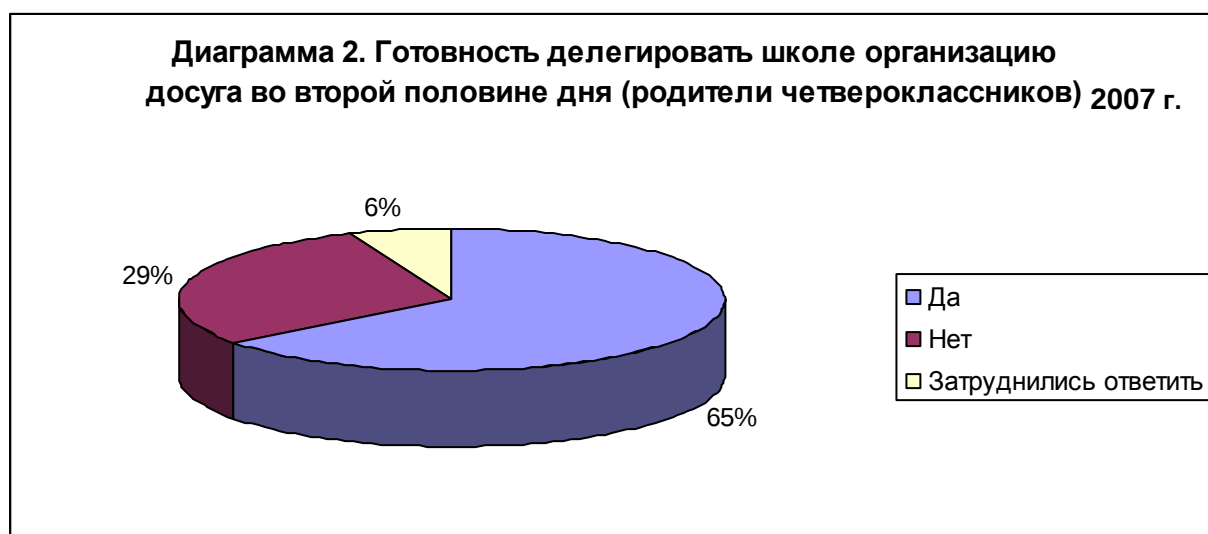
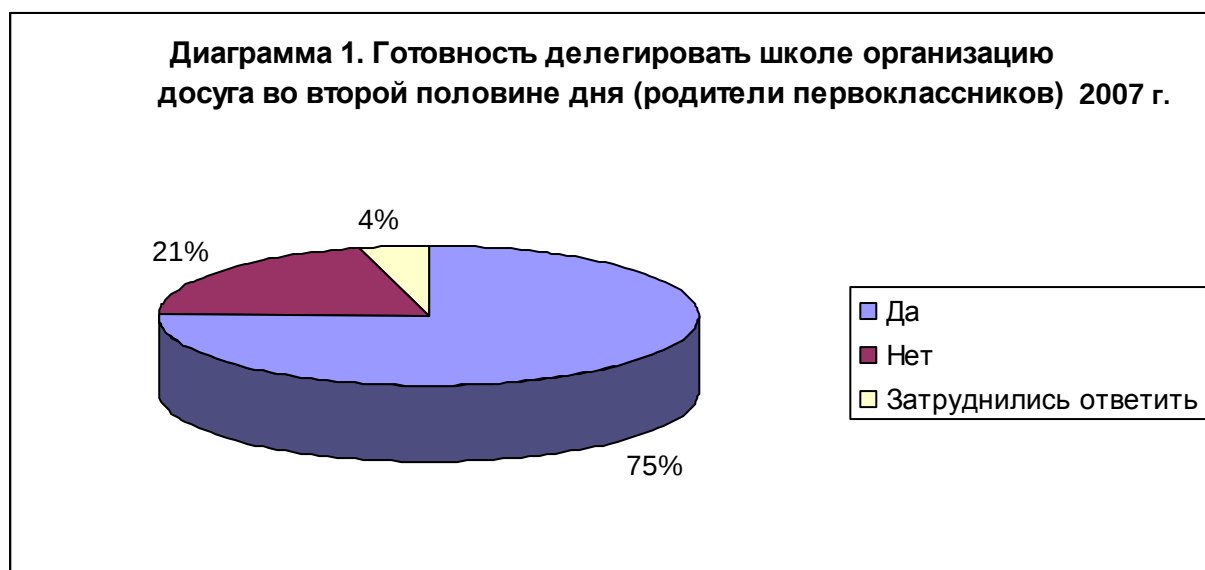
являются полем жарких дискуссий. Как уже было отмечено, в этом вопросе учителя настроены критически по отношению к родителям. Отдельный важный аспект проблемы – подготовка к школе. В тех местах, где сложился дефицит услуг дошкольного образования, учителя начальных классов традиционно жалуются на неподготовленность детей к школе. Естественно, отсутствие должного внимания со стороны родителей усугубляет эту проблему.

Восстановим диспозиции сторон по вопросам воспитания. Учителя адресуют консолидированный потребностный запрос родителям. Позицию последних нельзя рассматривать без учета внесистемных параметров, среди которых доминирует предельно высокая вовлеченность в профессиональную сферу и рынок труда. Как следствие – родители в массе слабо мотивированы и вынуждены делегировать часть своих функций. При этом в реалиях существующих практик подлинный адресат этого делегирования – пресловутая улица.

Реконструкция согласования потребностей в вопросе воспитания детей младшего школьного возраста фиксирует следующие возможности. Приоритетный способ взаимного согласования потребностей заключается в усилении воспитательных функций школы. Обратной стороной является формирование «зон депривации» в тех случаях, когда удовлетворение потребности в воспитательной функции невозможно по тем или иным причинам.

Для того чтобы оценить распространенность существующих способов согласования потребностных запросов, степень актуализации потребностей и масштабы явления, обратимся к данным репрезентативного опроса. В 2007 г. родителям первоклассников и четвероклассников был задан вопрос: «Если Ваша школа возьмется за организацию ежедневного досуга детей во второй половине дня (по образцу групп продленного дня), будет ли Ваш ребенок посещать эти мероприятия?»

Распределение ответов представлено на диаграммах 1 и 2.



В 2008 г. тот же самый вопрос был задан повторно. Мы видим, что результаты опроса по данной проблеме чрезвычайно устойчивы (см. диаграммы 3 и 4).

Диаграмма 3. Готовность делегировать школе организацию досуга во второй половине дня (родители первоклассников) 2008 г.

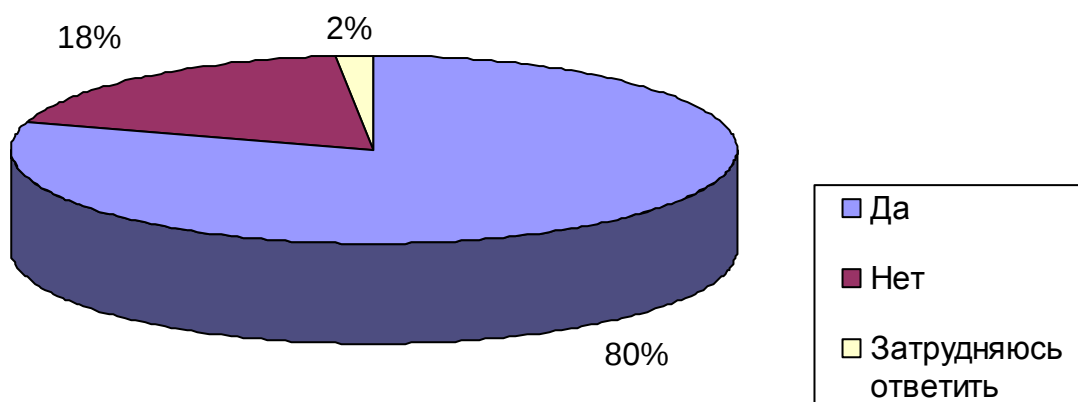
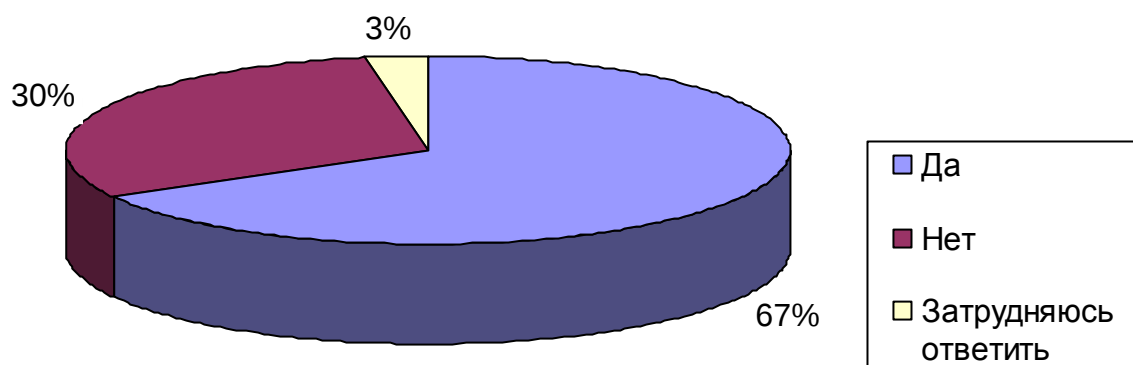


Диаграмма 4. Готовность делегировать школе организацию досуга во второй половине дня (родители четвероклассников) 2008 г.



Запрос на воспитательные услуги, направленный школе, чрезвычайно велик. Прежде всего это можно заключить из мнений, высказываемых самими родителями в ходе фокус-групп и количественных опросов. Как видно из приведенных данных, большинство родителей склонны

делегируют воспитательные функции школе, причем не абстрактной идеальной школе, а конкретной школе, в которой учатся их дети. Тренд на делегирование воспитания детей профессионалам выражается и в таких явлениях, как расцвет различных форм дополнительного образования – от центров развития, секций и кружков до репетиторов, которых детям все чаще нанимают начиная с первого класса.

Примечательно, что, как следует из представленных на диаграммах результатов опроса, к четвертому классу потребность в организации досуга детей во второй половине дня несколько снижается. Более 10% родителей за это время решают проблему, как правило, за счет институтов дополнительного образования: музыкальной или художественной школы, спортивных секций и т. п.

Среди «отказников», не желающих делегировать воспитание своих детей школе, коих набирается 19% среди родителей первоклассников и 31% среди родителей четвероклассников, почти половина объясняют свою позицию несовершенством школы. Еще примерно четверть (т. е. 5 – 7% от общего числа респондентов) принципиально отказываются доверять досуг своих детей школе. Примерно столько же родителей отказываются от «продленки» по причине того, что располагают временными ресурсами (мама является домохозяйкой или есть неработающая бабушка), обеспокоены перегрузками ребенка, проводящего целый день в школе, или уже решили проблему занятости детей во второй половине дня с помощью музыкальной или художественной школы и спортивных секций.

Закономерно, что наиболее активно механизмы самосогласования потребностей развиваются под влиянием наиболее актуализированных потребностей. По итогам второй волны мониторинга к первой группе приоритетов относятся следующие потребности:

В группе родителей

1. Потребность в сохранении и укреплении здоровья детей.

2. Потребность в физической и психологической безопасности ребенка.

3. Потребность в мотивирующем обучении (ориентированном не на трансляцию знаний и не на формирование навыков, а на поощрение и стимулирование интереса).

4. Потребность в эффективном взаимодействии со школой.

В группе учителей

1. Потребность в сохранении и укреплении здоровья детей.

2. Потребность в мотивирующем обучении.

3. Информационные потребности (запрос на развитие способности работать с информацией, потребность научить учиться).

4. Потребность в гуманитаризации образования, в усилении блока гуманитарного, социального и эстетического компонента в начальной школе.

5. Потребность в более тесном сотрудничестве с родителями.

Как отмечалось выше, потребностный запрос представляет собой социальное отношение. В потребностное отношение вовлечены, как минимум, два субъекта – адресат и адресант. Соответственно потребностные запросы того или иного субъекта могут быть оценены прежде всего через его претензии к другим субъектам образовательного процесса и одновременно через анализ запросов, по отношению к которым он выступает в качестве адресата.

На региональном уровне репрезентантами государственных потребностей являются региональные и муниципальные органы управления образованием. Основная функция этих субъектов образовательного процесса заключается в трансляции государственных нормативно-регулирующих положений в области образования (прежде всего собственно федерального государственного образовательного стандарта общего образования) в региональную (муниципальную) систему образования. Вследствие этого основная потребность государственных субъектов образовательного процесса на региональном и муниципальном уровнях – это *системная*

потребность. К примеру, системная потребность на региональном уровне заключается в оптимизации функционирования системы, взаимодействия ее различных компонентов, согласования потребностей всех субъектов образовательного процесса: от семей учащихся и школ до муниципальных органов управления образованием.

Основная особенность положения дел в согласовании образовательных потребностей, зарегистрированного в ходе апробации, заключается в значительном смещении в распределении *адресантов* запросов в сторону конечных потребителей услуг образования – семей учащихся. Доминирующее направление запроса адресант – адресат – «снизу вверх».

Иными словами, основной объем образовательных запросов формируется в семьях учащихся. На следующей ступени – на уровне школ – основная масса запросов семей учащихся переадресуется «наверх». Незначительная часть проблем в удовлетворении потребностей возвращается родителям учащихся, некоторые запросы адресованы муниципальным и федеральным органам управления образованием.

Кроме транслированных потребностей, на уровне школ формулируются собственные запросы. Их адресатом также являются органы управления образованием разного уровня, а с точки зрения содержания они связаны с нормативной базой, Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования и различными аспектами регулирования вопросов финансирования, методического и нормативного обеспечения.

Таким образом, если содержание запросов учителей и родителей обнаруживает некоторое сходство, адресаты этих потребностей зачастую различаются. При этом в кластерах слабых школ эти различия больше, чем в кластерах сильных, что подтверждает общий вывод: как актуализация, так и удовлетворение потребностей являются функцией их согласования. В тех кластерах, где согласование потребностей через родительские собрания и попечительские советы идет наиболее активно, позиции педагогической общественности близки к позициям родителей, и можно говорить о том, что

формируется отчетливый запрос, адресуемый органам управления образованием. В слабых кластерах, где кристаллизация запроса находится в зачаточном состоянии, наблюдается неконсистентность мнений, высказываемых родителями учащихся и преподавателями, мнения и тех и других, по-видимому, отличаются декларативным характером.

К примеру, учителя школ слабых кластеров чаще своих коллег атрибутируют запросы муниципальным органам управления образованием, т. е. своим непосредственным оппонентам. Отсутствие ресурса согласования потребностей зачастую ставит эти запросы в патовую ситуацию.

Муниципальный, региональный и федеральный – уровни характеризуются тем, что в подавляющей доле потребностных отношений, субъектом которых они являются, они находятся в позиции адресата. Что касается их собственных актуализированных потребностей, то их адресатом является система образования в целом. Основной запрос, артикулированный администраторами разного уровня, – это диагностирование системы образования в целом, получение прозрачной картины согласования потребностей, равно как и основных проблем согласования.

В качестве примера можно привести следующую конфликтную фигурацию потребностей. В региональное министерство образования регулярно поступают жалобы на того или иного учителя с требованием его замены. Однако в настоящее время нормативная база в сфере регулирования общего образования оставляет возможность увольнения учителя только в случае зарегистрированных прогулов и т.п. Таким образом, само по себе обретение права голоса учащимися и их семьями во многих случаях не гарантирует эффективного согласования потребностей.

Вопрос, который мы вправе здесь поставить, – это вопрос о том, являются ли сами региональные и муниципальные органы власти субъектами потребностей. Являются ли они самостоятельными субъектами волеизъявления или их функция сводится к менеджменту в сфере

потребностей личности и общества? Второй ответ представляется нам более близким к сложившимся реалиям.

Запросы, о которых говорят представители органов власти, – это не собственные их запросы. Все потребности, удовлетворение которых было инициировано региональными властями, – либо потребности других субъектов, транслированные «наверх», либо потребности системные, институциональные, их удовлетворение было продиктовано требованием поддержки самой системы образования. Это одна из причин, по которой сегодня не приходится говорить о региональных органах управления образованием как о субъектах удовлетворения собственного потребностного запроса. Запросы государства выражены в принятых программных документах (от посланий Президента Российской Федерации до конкретных административных решений в рамках ПНПО), но, как показали результаты опроса, для субъектов согласования потребностей на местах государство – это региональное министерство. А потому, какими бы созвучными обнаруженным нами потребностям личности и общества принятые программные документы ни были, они в массе своей остаются декларациями.

Анализ факторов, препятствующих удовлетворению образовательных потребностей в начальном общем образовании

Перед тем как перейти к анализу факторов, препятствующих удовлетворению образовательных запросов, введем несколько терминологических различий. Барьер – это совокупность факторов, затрудняющих получение образования в школе данного конкретного вида ребенком, не обладающим тем или иным ресурсом. Ключевая характеристика всякого барьера – его высота, т. е. степень выраженности. Высота определяется по вероятности успешного поступления (барьер на входе) и завершения обучения (внутренний барьер) ребенком, не обладающим ресурсом для преодоления этого барьера. Например, если в

данной школе у 100% учащихся доход на одного человека в семье существенно превышает средние показатели, то шансы ребенка из небогатой семьи получить образование в этой школе стремятся к нулю. Это иллюстрация предельно высокого барьера.

Дифференциация школ, определяемая барьерами, позволяет нам констатировать наличие серьезного неравенства в удовлетворении базовых потребностей. Элитные гимназии и лицеи не удовлетворяют всех потребностей в качестве, а массовые школы не удовлетворяют всех потребностей в доступности качественного образования. Но если семьи, ориентированные на элитные гимназии, могут – при достаточно сильной ориентации на качество результата – компенсировать образующийся дефицит, то семьи детей из массовых школ лишены такой возможности. Отсюда возникающая вокруг массовых школ «зона депривации».

Какие именно факторы закрепляют неравенство в удовлетворении потребностей? Какие барьеры оказываются самыми высокими? И соответственно какие ресурсы являются самыми востребованными, позволяющими удовлетворить создавшийся дефицит?

Ответы на эти вопросы находим в материалах нынешнего и предшествующих наших исследований.

Социокультурные факторы

Социокультурный барьер – наглядный пример того, как культурный и социальный капитал семьи позволяет удовлетворять актуализированные потребности. Существует жесткая зависимость между уровнем качества школьного образования и такими показателями, как образование родителей, сфера их занятости, должность.

Первый индикатор социокультурного барьера – *образование родителей*. В слабых школах всего 28 – 29% родителей имеют высшее образование, в элитных – 77 – 80%. Эта зависимость имеет почти линейный характер. С известными оговорками можно сделать вывод: для ребенка, чьи

родители не имеют высшего образования, вероятность оказаться в элитной школе составляет около 20%.

Следующий индикатор социокультурного барьера – *сфера занятости родителей*. Если в слабых школах в промышленности заняты почти две трети отцов, то в лучших гимназиях их всего 40%. В науке, образовании и здравоохранении заняты 36% матерей учащихся лучших гимназий (при средней величине этого показателя 27%), в сфере услуг матери учащихся этих школ работают существенно реже – 17% (средняя величина показателя – 29%).

Третий индикатор – *должность родителей*. Чем больше предоставляемое школой образование ориентирует выпускника на поступление, тем меньше в ней детей, чьи матери заняты физическим трудом. Этот показатель снижается с 39% в слабых школах до 8% в сильных. Руководителей подразделений среди матерей больше в тех школах, где выше академические результаты учеников, и более всего их в элитных школах – 14% (при средней величине показателя 6%). Должность отца – не менее важный показатель. Если в слабых школах 2% отцов – руководители предприятий, а 57% – рабочие, то в элитных 11% отцов – руководители (что более чем в два раза превышает среднюю величину показателя) и 12% – рабочие (что ниже средней величины показателя почти в три раза).

Таковы ключевые факторы социокультурного барьера: образование, сфера занятости и должность родителей. Кумулятивное действие этих факторов делает социокультурный барьер одним из самых высоких в существующей ситуации неравенства жизненных шансов, а наличие значимого социального и культурного семейного капитала является существенным условием получения такого образования, которое отвечает предъявляемым к нему требованиям.

Факторы мобильности и действие территориальных барьеров

Другой яркий пример – препятствия территориального характера. По степени выраженности данный барьер не уступает социокультурному, а факторы, закрепляющие территориальное неравенство в России, многообразны. Если социокультурный барьер в основном опирается на такие основания, как образование, должность и сфера занятости родителей, то к основаниям территориального барьера можно отнести и тип населенного пункта, и расстояние от места проживания до школы, и доступный транспорт, и количество школ в пределах потенциальной доступности, и уровень урбанизации. Все это при определенных условиях становится или препятствием, или ресурсом.

Первый из индикаторов территориального барьера для получения полного общего образования – *тип поселения*. Большинство сильных школ расположено в мегаполисах и областных (краевых, республиканских) центрах. Напротив, обычные школы с невысокими результатами обучения находятся преимущественно в селах, ПГТ и райцентрах и практически никогда в мегаполисах. Анализ данных проведенного нами всероссийского опроса позволяет заключить, что шансы ребенка, проживающего в селе или поселке городского типа, учиться в школе, где предоставляется возможность получить образование высокого уровня качества, стремятся к нулю в том случае, если у него нет возможностей компенсировать территориальную депривацию.

Значимый показатель – находится ли школа в том же населенном пункте, где живут родители ребенка. Этот показатель практически не коррелирует с качеством образования. Независимо от уровня школы всего около 8% детей обучаются за пределами места проживания их родителей, т. е. основная масса учащихся сильных (равно как и слабых) школ – это дети, проживающие в том же населенном пункте, где эти школы располагаются. Зона территориальной доступности для 92% учащихся ограничивается местом их проживания.

В границах места проживания начинает действовать территориальная стратификация. Так, в среднем по России на дорогу до школы учащиеся тратят 15 минут. А у учащихся сильных школ дорога отнимает 20–25 минут. Значимо и то, каким транспортом при этом пользуются учащиеся. В целом по стране 80% школьников ходят пешком, 15% пользуются городским транспортом, на автомобиле родителей до школы добираются менее 4%. Но в слабых школах пешком ходят около 90% школьников (городским транспортом пользуются 5–10%), а в сильных – порядка половины, притом что до 36% учащихся сильных школ добираются в школу городским транспортом, а 8–9% учащихся подвозят родители (что в два раза выше средней величины показателя). Необходимость пользоваться транспортом и большие временные затраты на дорогу – отличительные черты сильных школ. Обобщая основные показатели территориального барьера, можно сказать, что прямым коррелятом качества образования является потенциал мобильности учащихся. Этот потенциал включает в себя все возможности перемещения (т. е. преодоления территориального барьера).

Субъективная готовность преодолевать расстояния для удовлетворения своих образовательных потребностей – особое основание территориальных препятствий. Это, по сути, характеристика восприятия барьера как барьера. В среднем около 60% учащихся и их родителей при выборе школы ориентируются на *близость к дому*. Причем в слабых школах эта причина более значима (68 – 69% опрошенных), тогда как в сильных доля тех, для кого важно расстояние школы от дома, снижается до 35%. Значимость месторасположения – это дифференцирующий признак, отделяющий «сильные» школы от всех остальных (по существу, характеризующий родителей и учащихся этих школ).

Впрочем, отдельно стоит проанализировать группу ответов «Выбрали эту школу, потому что другой в нашем населенном пункте нет». Здесь месторасположение школы не является дифференцирующим признаком, но не потому, что ресурсы родителей позволяют детям «не считаться с

расстояниями», а потому, что здесь мы обнаруживаем двойной барьер. В этих случаях родителям нужно приложить экстраординарные усилия (например, купить автомобиль и каждый день возить ребенка в райцентр), чтобы преодолеть дистанцию от школы до дома. Двойной барьер практически непреодолим без существенных затрат со стороны родителей или открытия специальных программ со стороны государства («Школьный автобус»). В подобной ситуации безальтернативного выбора школы оказались в среднем 17% опрошенных. Причем доля их колеблется от 39% в слабых школах до 0% в сильных. Заложниками места жительства чаще оказываются жители сел, вынужденные отдавать детей в заведомо слабые школы.

Эффективны ли специальные программы, направленные на коррекцию территориального барьера? Опрос показывает, что школьный автобус используется в различных школах, но преимущественно с невысокими академическими результатами. Ученики сельских школ нередко оказываются в странном положении, когда вместо одной слабой деревенской школы их начинают возить в другую слабую школу, только более укомплектованную педагогами и материально-техническими средствами. И хотя вторая школа обеспечивает более комфортное проживание жизненного этапа, территориальный барьер по-настоящему не преодолевается, образование по-настоящему высокого уровня качества не становится доступнее.

Территориальный барьер столь сложен и многообразен не только в силу большого числа дополнительных факторов, закрепляющих неравенство и способствующих его воспроизводству. Эта гипотеза объясняет высоту барьера, но не его инвариативность – тесную связь с качеством. Инвариативность же территориального барьера обусловлена тем, что существует *сильная взаимозависимость горизонтальной и вертикальной мобильности*. Большими жизненными шансами обладает сегодня тот, кто не привязан к месту и готов (и может себе позволить) ездить за качеством. Вследствие дифференциации школ потенциал территориальной мобильности

на этапе получения общего образования не менее важен, чем на этапе получения высшего образования. Наше исследование лишь подтвердило справедливость этой максимы постиндустриального общества.

***Экономические факторы: неравенство в возможностях удовлетворения
потребностных запросов***

Экономический барьер – еще один из трех выраженных барьеров столь же высоких, сколь и распространенных. Однако при анализе экономического неравенства как фактора стратификации школ следует учитывать не только явные (доход в семье), но и латентные факторы доступности (например, далеко не всегда официальную платность обучения).

Материальное положение – наиболее явный дифференцирующий признак. В слабых школах 30% учащихся и их родителей заявляют, что «денег хватает только на самое необходимое», в элитных таких всего 13%. Вариант ответа «Можем ни в чем себе не отказывать, нет никаких материальных проблем» в слабых школах выбрали 5% опрошенных, в сильных – 13%. Необходимо отметить, что во всех остальных видах школ, кроме самых слабых и самых сильных, не наблюдается четкой зависимости между качеством обучения и материальным положением семьи. Возможно, это связано с деликатностью самого вопроса (вопрос о доходе часто вызывает подобные смещения). Как бы то ни было, в наиболее ярко выраженных ситуациях лучших и худших по качеству образования школ значимость материального положения семьи для доступности хорошего учебного заведения отчетливо видна. Более стройная картина получается при анализе распределения по критерию «наличие дома компьютера». Если в слабых школах компьютер есть в 38% семей, то сильных он имеется у 86–87% опрошенных. Впрочем, связь эта фиксирует не только отношение материального положения семьи и качества школы, но и такие факторы, как вовлеченность родителей в сферу интеллектуального труда (эта группа семей

значительно лучше «компьютеризирована») или готовность семьи идти на дополнительные расходы для повышения качества образования ребенка.

Отдельную проблему для исследования составляет плата при обучении в школе. Это один из ключевых факторов экономического барьера. «Полностью платным» назвали обучение в своей школе менее 1% опрошенных в слабых школах и около 7% в сильных. То же касается и «платы при поступлении» – она является препятствием для обучения в сильных школах. Здесь о требовании такой платы упомянули 12% учащихся и их родителей.

Более распространена другая форма платности – «плата за дополнительные предметы». В обычных школах такая форма оплаты распространена редко (менее 6% случаев). В сильных школах платят до 20% родителей.

Самыми распространенными формами платности являются сборы «на ремонт школы» и «на подарки». Однако никакой зависимости между этими сборами и качеством образования здесь нет.

Полностью бесплатным считают получаемое образование 40% опрошенных в слабых школах и 11% опрошенных – в элитных.

Итак, мы не можем говорить о прямой зависимости между материальным положением семьи и базовыми ориентациями семей. (Хотя такая зависимость четко прослеживается в самых сильных и самых слабых учебных заведениях.) Тем не менее распространение такого препятствия, как «платность образовательных услуг», коррелятивно возможностям удовлетворения потребностей. Чем лучше предоставляемое школой образование, тем больше вероятность того, что его получению препятствует та или иная форма платности: от оплаты факультативных предметов и дополнительных услуг до платы при поступлении.

Однако переживается ли такое положение дел как препятствие самими родителями? Насколько критерий платности значим при выборе школы?

Иными словами, насколько прочны субъективные основания экономического барьера?

В контексте рассмотрения различных аспектов платности образования родителям предлагали представить себе следующую ситуацию: «Вам предложили перевести ребенка в очень хорошую школу, но в ней пришлось бы платить значительно больше, чем Вы платите сейчас. Согласились бы Вы на это? 12% опрошенных ответили, что согласились бы на такой шаг «независимо от суммы». Причем в сильных школах этот показатель выше – 19%. В то же время «бесплатность обучения» оказалась значимым фактором выбора школы для 34% опрошенных в слабых школах.

Можно заключить, что экономический барьер опирается, с одной стороны, на те формальные и полуформальные механизмы оплаты образовательных услуг, которые распространены сегодня в системе общего образования, с другой – на существующее экономическое расслоение. К этому следует прибавить влияние субъективных оснований – установок и представлений о платности образования как о реальном препятствии к его получению. Данные установки, закрепляющие неравенство шансов, особенно ярко проявляются среди родителей учащихся слабых школ.

Как мы видим из приведенных распределений, никакой существенной динамики в действии барьеров за прошедший год не обнаружено – иерархия и высота барьеров примерно те же, что и год назад. Отсутствие статистически значимых различий между 2007 и 2008 гг. свидетельствует о том, что иерархия барьеров гораздо более устойчива, чем иерархия потребностных запросов, иными словами, ***то, чего субъекты хотят, меняется, но то, что мешает им получить желаемое, остается неизменным.***

Анализ проблемных зон согласования потребностных запросов в начальном общем образовании между различными субъектами образовательного процесса

Проблемные зоны согласования потребностей – это те сферы, в которых самосогласование невозможно в силу институциональных или внесистемных факторов. В качестве примера приведем ситуацию, весьма болезненно переживаемую родителями первоклассников – ситуацию выбора школы и барьера на входе, который приходится преодолевать ребенку, поступающему в первый класс. Эта ситуация – непрозрачность приема в школу – делает проблемной зоной всю формирующуюся на сегодняшний день систему дошкольного образования.

Критический случай: поступление в первый класс

На сегодняшний день не существует дефицита форм дошкольного образования: им занимаются самые различные учреждения – от детских садов до домов культуры, от рядовых школ и элитных гимназий до учреждений дополнительного образования. Связано это с тем, что запрос на дошкольное образование сформирован: уже сегодня в крупных областных центрах дошкольной подготовкой охвачены до 80% детей 5–6-летнего возраста.

Несмотря на все многообразие форм и учреждений, доступность данного образовательного ресурса сильно варьируется. Можно выделить два «упорядочивающих» критерия, которые также играют роль и барьеров, ограничивающих доступ к дошкольному образованию, – *территориальный* и *экономический*. На сегодняшний день подавляющее большинство дошкольных программ реализуется в областных (республиканских) центрах и «вторых городах» региона. В сельской местности дошкольное образование если и существует, то только как часть развивающей работы со старшими дошкольниками в детских садах. Поэтому говорить о дошкольном образовании в среднем крайне затруднительно;

ситуации варьируются: от переизбытка этого образовательного ресурса в крупных городах до дефицита – в селах.

Критерий платности услуг дошкольного образования также чрезвычайно важен. Сегодня бесплатную дошкольную подготовку ребенок может получить только в детском саду.

Охват дошкольным образованием – особый сюжет. При сохранении темпов роста этой специфической формы образования коэффициент охвата ею вскоре превысит 100%, т. е., услуг будет в прямом смысле больше, чем детей. Вряд ли это коснется сельской местности, где дефицит образовательного ресурса носит хронический характер. Однако уже сейчас в городах весьма велика группа детей, включенных сразу в несколько подсистем дошкольной подготовки. (В ходе исследования мы беседовали с родителями таких детей.) Расписание ребенка, достигшего шестилетнего возраста, выглядит следующим образом: каждый день он занимается в группе «Пишичитайка» в своем детском саду, четыре раза в неделю посещает подготовительные занятия «Гимназистик» в самой престижной школе города (куда родители надеются устроить его на следующий год) и плюс к этому каждую субботу по 40 минут занимается в группе «Завтра в школу» при местном центре дополнительного образования.

Даже по оценкам самих родителей, подобное расписание неблагоприятно для ребенка. (Хотя наиболее обеспокоены сложившимся положением дел не родители, а школьные психологи – обилие хаотически реализуемой дошкольной подготовки отразилось в стремительном росте школьной тревожности у первоклассников.) «Сегодня поступить в школу, – замечают родители на фокус-группах, – сложнее, чем в наши годы было поступить в институт. Если хотите, чтобы ребенок учился в хорошей гимназии, нужно, чтобы он туда год ходил на подготовку».

По данным опроса, большинство родителей, выбирая для ребенка школу, рассчитывают, что именно ее он и закончит, т. е. не планируют заранее смены учебного заведения. Именно на этом держится престиж гимназий и

лицеев в глазах родителей первоклассников – даже если в школе усиленная подготовка начинается только в старших, гимназических классах, а начальное образование в гимназии мало чем отличается от начального образования в соседней «не статусной» школе, выбор все равно будет сделан в пользу гимназии. Потому что предметом выбора чаще является школа, а не класс. Распространенное убеждение: родители, ориентированные на качественное образование, отдают детей в учебные заведения с хорошей начальной школой, с тем чтобы затем перевести их в более престижную гимназию или лицей, не соответствует действительности. В гимназию и лицей предпочитают попасть сразу же, чтобы «в 9 классе не пришлось разоряться на репетиторов и сдавать вступительные экзамены».

Отсюда обнаруженный нами *эффект «редистрибуции неравенства»*. Неравенство доступа к высшему образованию в огромной степени создается неравенством доступа к качественному общему образованию¹. А оно, в свою очередь, закладывается не только на уровне старшей школы (когда создается ажиотаж вокруг поступления «в тот самый лицей»), но и в стартовой точке – в точке «собеседования о приеме в первый класс». Родители осознают, что это серьезный выбор последующей жизненной траектории ребенка, и по затратам (не столько денежным, сколько нервным) поступление в первый класс действительно сравнимо с поступлением в вуз. В то же время психологи на фокус-группах сразу в нескольких регионах отметили, что тест ГОШ (готовность к школе) сегодня используется чуть ли не в качестве ЕГЭ для дошкольников при их поступлении в первый класс.

Таким образом, предшкольное образование, изначально призванное облегчить переход из детского сада в школу и выравнивать стартовые возможности детей, зачастую лишь усиливает неравенство жизненных шансов, потому что функционально оно занимает ту же позицию по отношению к школе, что и подготовительные курсы по отношению к вузу.

¹ Мы писали об этом ранее в книге: К о н с т а н т и н о в с к и й Д.Л., В а х ш т а й н В.С., К у р а к и н Д.Ю., Р о щ и н а Я.М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. – М.: Логос, 2006.

Конечно, конкурсный отбор в первый класс запрещен и номинально не существует, но широко распространенные сегодня практики собеседования прекрасно справляются с «фильтрующей функцией».

Какие испытания чаще всего проходит будущий первоклассник на таком собеседовании? Помимо стандартных психологических тестов на уровень готовности к школе, ему приходится демонстрировать умение считать, читать и писать. Гимназии заинтересованы в том, чтобы брать детей, уже освоивших азы школьной программы. Целесообразность преподавания школьных предметов детям дошкольного возраста представители руководства элитных школ объясняют так же, как объясняют необходимость специализированных подготовительных классов: «Для обучения в нашей школе требуется особая подготовка, и ее можно получить только у нас».

Так формируется специфический потребностный запрос к содержанию предшкольного образования. Теоретически оно должно ограничиваться развивающими упражнениями, играми и психологическими техниками, призванными облегчить последующую адаптацию ребенка. Однако школы, повышая планку требований на входе, формируют сильный родительский спрос на насыщенные образовательные программы. Именно школы сегодня задают «правила игры» на рынке предшкольного образования, и именно на них в большей степени лежит ответственность за перегрузки, испытываемые старшими дошкольниками. Детские сады, предлагающие в дополнение к бесплатным развивающим программам предшкольной подготовки платные программы, «где вашего ребенка научат читать и писать», лишь подстраиваются под эти правила – родители готовы платить за то, чтобы ребенок освоил часть школьной программы в 5–6 лет (тогда им будет легче устроить его в хорошую школу).

Таким образом, существенная «зона депривации» формируется уже на входе в начальную школу. Формирование системы предшкольного образования пока не решает возникающих в этой зоне проблем, а, напротив, усугубляет их (психологи констатируют сильный рост демотивированности и

школьной тревожности у детей, поступающих в первый класс после предшкольной подготовки в нулевом классе).

Заметим, зона на стыке дошкольного обучения и начальной школы далеко не единственная «зона депривации». Отметим несколько таких зон, диагностированных на фокус-группах:

1. Катастрофическая ситуация с ростом заболеваний детей в возрасте 6–10 лет затеняет другую, не менее проблемную зону – зону, в которую оказываются оттеснены дети со специальными потребностями. Родители детей-инвалидов в один голос говорят о том, что их потребности игнорируются, в школах не существует никаких методических средств для работы с их детьми. В Республике Дагестан в 2007 г. на фокус-группах учителя отмечали, что в их школах есть классы, где учатся по 6 – 7 детей-инвалидов при отсутствии всяких условий для удовлетворения их специальных потребностей. В Челябинской области в 2008 г. учителя и психологи констатировали прогрессирующую тревожность и демотивированность первоклассников, вызванные завышенными ожиданиями родителей и чрезмерно сложной программой подготовки в начальной школе.

2. Серьезные проблемы, требующие согласования «сверху», связаны и с несбалансированной нагрузкой на ребенка в начальной школе. Кстати, сразу в нескольких регионах родители отметили, что портфель их ребенка весит более 6 кг.

3. Покупка учебников и дополнительно рабочих тетрадей осознается родителями как серьезные расходы, многие родители говорят, что не могут их себе позволить. Учителя, в свою очередь, не могут организовать учебный процесс в классах, где более чем у половины учеников нет рабочих тетрадей. Видимо, в зоне социального обеспечения учебного процесса в начальной школе также существуют факторы депривации.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОГЛАСОВАНИЮ ПОТРЕБНОСТНЫХ ЗАПРОСОВ ЛИЧНОСТИ, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: НА ПУТИ К ОБЩЕСТВЕННОМУ ДОГОВОРУ

Результаты запуска второй волны мониторинга динамики потребностей личности, общества и государства в начальном образовании позволили выделить круг основных потребностей субъектов образовательного процесса и проследить его динамику в перспективе одного года. Эти потребности взаимоопределяются – т. е. формируются, видоизменяются, согласуются и удовлетворяются – в социальных отношениях. Когда эти отношения образуют устойчивые конфигурации, шансы на самосогласование и удовлетворение потребностей велики. Необходимым условием формирования устойчивой конфигурации согласования потребностей является наличие *локуса* согласования, т. е. того места, или институционального поля, в котором социальные агенты могут вступить во взаимодействие. Напротив, отсутствие локуса согласования потребностей блокирует как удовлетворение потребностей, так и само их формирование.

Это утверждение хорошо иллюстрируют выявленные в мониторинге сети потребностных запросов. На материалах апробации мониторинга в 2006 г. и первой волны мониторинга в 2007 г. было уяснено, что субъекты образовательного процесса имеют тенденцию фокусировать запросы на ближайшем верхнем уровне вертикали управления. Это системное свойство, закрепляемое нормативными процедурами: отношения между соседними уровнями управленческой вертикали более интенсивные; взаимодействия через один уровень чаще всего имеют вид исключений.

Если бы картина согласования потребностей полностью укладывалась в рамки описанной тенденции, потребностная сеть имела бы вид пирамиды. Однако, как свидетельствуют данные второй волны мониторинга, это не так. Наиболее ярким примером в этой связи являются потребностные запросы педагогов. По логике, потребности и проблемы учителей должны были бы

концентрироваться на адресате – школьной администрации. Но учителя адресуют свои претензии и запросы к администрации школы лишь в минимальной степени. Означает ли это, что наши предположения неверны? Нет, поскольку интенсивность взаимодействия между учителями, с одной стороны, и директорами и завучами школ – с другой крайне велика. Неудовлетворенные запросы педагогов не концентрируются на этом уровне именно потому, что в школе существуют эффективные рабочие и дискуссионные площадки – локусы согласования потребностей. Это педсоветы, а также менее формальные процедуры взаимодействия между учителями и администрацией школы. В случае с муниципальными и региональными органами управления образованием подобные площадки согласования если и существуют, то, как правило, закрыты для педагогического сообщества. Следствием этого является формирование «зон депривации», где скапливаются неудовлетворенные запросы.

Из этого вытекает рекомендация проектирования приоритетных направлений согласования потребностей, имеющая наиболее общий характер: *для успешного взаимоотношения, согласования и удовлетворения потребностей в начальном образовании необходимо существование эффективных локусов согласования потребностей во всех сегментах образовательного пространства.*

Это положение может быть проиллюстрировано данными качественно-социологических исследований, касающимися показательных прецедентов согласования потребностей в начальном образовании.

Успешное согласование потребностей. Выше уже было упомянуто, что проблема выбора учебных программ и пособий является одной из наиболее острых и конфликтогенных. Она существенно затрагивает интересы родителей, учителей и школьной администрации, а также местных органов управления образованием. Так, с одной стороны, родители заинтересованы в выборе наилучших программ, но при этом стеснены в расходах на покупку учебников (эти расходы могут быть весьма велики). С другой стороны,

учителя, как представители профессионального сообщества имеют свои приоритеты и видение проблемы. Локусы согласования потребностей между этими группами существуют – это родительские собрания, заседания совета школы и т. д. Поэтому, как свидетельствуют данные фокус-групп и интервью с экспертами, потребности родителей и учителей могут быть эффективно согласованы. Но полное согласование потребностей невозможно без участия тех органов управления образованием, которые влияют на выбор учебных программ и закупку школами учебников, причем, как правило, определяющим образом. В этом сегменте площадки согласования потребностей зачастую отсутствуют, что приводит к многочисленным конфликтам и проблемным зонам. Подобные проблемы имеют место во многих субъектах РФ.

Весьма позитивным примером создания специального локуса согласования потребностей в выборе учебных программ и пособий является опыт Областного центра информационных технологий (ОблЦИТ), действующего в Новосибирской области. Этот центр организует площадку по согласованию выбора тех или иных программ и учебных пособий. В рамках специальных мероприятий центра проводятся семинары и мастер-классы с участием разработчиков учебных пособий, с привлечением представителей всех региональных субъектов системы образования, включая заинтересованных родителей и представителей общественности. Как следствие, в Новосибирской области конфликтная ситуация вокруг выбора учебных программ оказывается практически нивелирована.

Согласование «вопреки». Иногда согласование потребностей приобретает причудливые формы. Как правило, такие прецеденты имеют место, когда практика вступает в противоречие с существующей нормативной базой. В качестве примера можно привести конфликт вокруг концентрической программы обучения, попадающей под град солидарной критики. Иногда этот конфликт разрешается вне нормативной плоскости: между учителями, администрацией школы и родителями формируется

консенсус, и учитель начинает преподавать по старой «линейной» программе.

Нивелированные практики согласования потребностей. В ряде ситуаций локусы согласования потребностей организованы лишь для того, чтобы удовлетворить формальным требованиям. Речь идет о довольно типичной ситуации, когда директорам школ чужда идея общественного самоуправления, но муниципальные органы управления образованием настаивают на формировании советов школ. Одним из решений, нивелирующих создание эффективно действующего локуса согласования потребностей, является такая организация школьного совета, при которой «контрольный пакет» оказывается в руках директора (к примеру, в некоторых школах совет состоит из десяти родителей, десяти учителей и директора школы).

На сегодняшний день, по нашим оценкам, советы созданы в 85% школ, но реально действуют в 40%. (Причем эти 40% являются преимущественно сильными школами).

Сформулированная нами общая рекомендация может быть далее развернута в нескольких направлениях проектирования приоритетных направлений согласования потребностей в зависимости от актуальной ситуации в той или иной области системы образования.

- Прежде всего необходимо развивать механизмы самосогласования потребностей там, где они уже существуют.
- В сегментах образовательного пространства, отмеченных существованием «зон депривации», необходима инсталляция локусов согласования потребностей.
- В тех сегментах образовательного пространства, где локусы согласования потребностей хотя и существуют, но имеют лишь формальный характер, необходимо реализовывать по отношению к субъектам системы образования стимулирующие меры,

способствующие актуализации, формированию и успешному согласованию потребностей в начальном образовании.

Наши конкретные предложения таковы.

В рамках первого приоритетного направления (развитие самосогласования «снизу») необходимо:

1. Поощрять и развивать органы общественно-государственного управления школой. Как показывает мониторинг, там, где совет эффективен, он справляется с согласованием значительного числа неудовлетворенных потребностей субъектов образовательного процесса. К сожалению, на сегодняшний день этот локус находится еще в зачаточном состоянии и нуждается в государственной поддержке.

2. Необходима поддержка общественных ассоциаций, выступающих своего рода представителями-лоббистами в трансляции потребностных запросов школы органам управления. Эффективно на сегодняшний день работают Ассоциации лицеев и гимназий, несколько менее эффективно – ассоциации попечительских и управляющих советов. Начальная школа практически не представлена в этом пространстве артикуляции образовательных потребностей. Это в значительной степени определяет ее депривированное состояние.

3. Необходимо поощрять работу профессиональных ассоциаций в школе, особенно работу ассоциаций медиков и ассоциаций психологов. На сегодняшний день медицинская и психологическая диагностика в большинстве школ разведены и осуществляются по отдельности; в итоге психологи жалуются на дефицит медицинской информации и своевременной медицинской профилактики. Эта ситуация должна быть исправлена, работа психологов и медиков оптимизирована.

4. Требуется поддержка психологической службы в школах. Кабинет психолога сегодня – один из локусов согласования потребностей (детей, родителей, учителей, администрации), наряду с родительскими собраниями и работой школьного совета. Психолог фактически уже обладает статусом

«внутришкольного эксперта». Усиление психологической службы должно способствовать укреплению и институционализации этого статуса. (Следует обратить особое внимание на перегрузку психологической службы – в некоторых школах на одного психолога приходится столько детей, что эффективная работа с ними невозможна).

5. Как выяснилось по итогам мониторинга, общественные организации, транслирующие в школу запросы определенных слоев общества, оказываются действительно нужны школам – этим организациям как «внешним экспертам» школа делегирует значительную часть своих функций (прежде всего воспитательных). Эта фигурация взаимодействий должна поощряться и усиливаться.

6. Одна из серьезных проблем в удовлетворении школьных запросов связана с недостатком институциональной автономии школ. Наличие существующего школьного компонента не решает проблемы. Начальной школы эта проблема касается в меньшей степени, чем основной однако и учителя начальных школ неоднократно жаловались на негибкость стандарта. Увеличение институциональной автономии школ благотворно отразится прежде всего на удовлетворении институциональных потребностей в системе общего (не только начального) образования.

В рамках второго приоритетного направления (согласование «сверху») необходимо:

1. Уделить особое внимание катастрофическому положению со здоровьем детей в начальной школе. Исключительно сильная потребность всех субъектов образования в начальной школе – потребность в сохранении и укреплении здоровья детей – на данный момент остается неудовлетворенной. Требуется особое регулирование этой сферы.

2. Другая «зона депривации» – дети со специальными потребностями, число которых также растет. Потребности этих детей, озвучиваемые их родителями на фокус-группах, также остаются неудовлетворенными.

3. Проблемная зона, требующая регулирующего вмешательства, – отсутствие эффективного взаимодействия институтов дошкольного обучения и школы. Возникающие на этом стыке новые формы взаимодействия, порожденные запросами родителей и школ, оказывают в итоге деструктивное действие на всю систему образования, создают непреодолимые барьеры для поступления ребенка в первый класс и пагубно отражаются на его здоровье.

4. Существует также сильный запрос на расширение институциональной автономии школ. Условия их функционирования столь вариативны, что школьному менеджменту целесообразно предоставить больше полномочий в области содержания обучения.

5. Образовательный процесс в начальной школе на данный момент социально не обеспечен. Из-за этого остаются неудовлетворенными ключевые потребности его субъектов: потребность в безопасности (именно там, где это наиболее актуально, – в Дагестане – у родителей нет денег на содержание охраны) и экономические потребности (закупка учебников, бесплатное питание для нуждающихся).

В рамках третьего приоритетного направления (развитие коммуникации) необходимо:

1. Проводить политику капитализации школы. Причем речь здесь идет не только о материальных ресурсах, но и о других формах капитала – социального (идея партнерства, развития социальных сетей), символического (повышение престижа школы, привлечение к ней внимания), человеческого (развитие человеческого потенциала сотрудников).

2. Разработать комплекс мер, нацеленных на мотивационную капитализацию, на развитие новых форм потребностных запросов субъектов образования, на формирование потребностных запросов.

3. Понизить уровень информационной непрозрачности среды. Для этого необходимо создавать региональные банки данных, отражающих состояние функционирования начальной школы. Такие банки данных не только позволят оптимизировать механизмы согласования потребностей, но и дадут

возможность установить систему раннего предупреждения и диагностики рисков при переходе на новые стандарты школьного образования.

4. В более общем виде: необходима инсталляция контуров обратной связи в школьной системе взаимодействий. Советов и родительских собраний недостаточно. Требуется особый социальный заказ на разработку форм активного сотрудничества различных субъектов – социальный заказ на «разгерметизацию» школы.

Эти рекомендации несколько не подменяют собой общественного договора как своего рода метаформата удовлетворения потребностных запросов всех заинтересованных сторон. Общественный договор «подписывается» всеми сторонами и не может быть расторгнут по решению одной из них (будь то государство или профессиональное сообщество). Но для того, чтобы сама возможность такого договора возникла, необходимо создать соответствующие предпосылки – усадить «подписывающих» за круглый стол и убедиться, что текст договора понятен каждому (т. е. переведен на все релевантные языки – язык государства, язык общественных институций, язык индивидуальных и семейных запросов). Именно на такое создание предпосылок и нацелены приведенные выше рекомендации.

ПРИМЕРНАЯ ФОРМА ДОГОВОРА
О ПРЕДОСТАВЛЕНИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
МУНИЦИПАЛЬНЫМИ И ГОСУДАРСТВЕННЫМИ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ

_____ «__» _____ Г.
(место заключения договора) (дата заключения договора)

Общеобразовательное учреждение _____
_____ (в дальнейшем – **Школа**)

(полное наименование учреждения)
на основании лицензии № _____, выданной _____

(наименование органа, выдавшего лицензию)
на срок с «__» _____ Г. до «__» _____ Г., и свидетельства о
государственной аккредитации _____, выданного _____

наименование органа, выдавшего свидетельство
на срок с " __ " _____ Г. до " __ " _____ Г., в лице руководителя _____

(Ф. И. О.)
действующего на основании Устава, и _____

(наименование органа местного самоуправления или учредителя)
в лице руководителя _____,
(Ф. И. О.)

действующего на основании _____
(вид документа, удостоверяющего полномочия)
(в дальнейшем – **Муниципалитет**), с одной стороны, и, с другой стороны,

_____ Ф. И. О. и статус **законного представителя**

_____ несовершеннолетнего – мать, отец, опекун, попечитель,

_____ уполномоченный представитель органа опеки и попечительства

_____ или учреждение социальной защиты, в котором находится

_____ нуждающийся в опеке или попечительстве несовершеннолетний, либо

_____ лица, действующего на основании доверенности,

_____ выданной законным представителем,

(в дальнейшем – **Родители**) и

(Ф. И. О. несовершеннолетнего,

достигшего 14-летнего возраста)

(в дальнейшем – **Обучающийся**) заключили в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» настоящий договор о нижеследующем

1. Предмет договора

Настоящим договором стороны определяют взаимные права и обязанности по обеспечению реализации Обучающимся права на получение бесплатного качественного общего образования следующих ступеней:

(начального, основного и среднего (полного) общего образования)

2. Обязанности и права Школы

2.1. Школа обязуется обеспечить предоставление Обучающемуся бесплатного качественного общего образования следующих ступеней:

начального, основного и среднего (полного) общего образования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и с учетом запросов Родителей и Обучающегося.

2.2. Школа обязуется обеспечить реализацию Обучающемуся следующих образовательных программ Школы

в соответствии с учебным планом, годовым календарным учебным графиком и расписанием занятий.

2.3. Школа обязуется обеспечить проведение воспитательной работы с Обучающимся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и разрабатываемыми Школой

(перечень документов школы, регламентирующих воспитательную деятельность школы)

2.4. Школа обязуется во время оказания образовательных услуг и осуществления воспитательной деятельности проявлять уважение к личности Обучающегося, оберегать его от всех форм физического и психологического насилия, обеспечить условия укрепления нравственного, физического и психологического здоровья, эмоционального благополучия Обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей.

2.5. Школа обязуется обеспечить, при условии соблюдения участниками договора принятых на себя обязательств, освоение Обучающимся образовательных программ Школы.

2.6. Школа обязуется соблюдать санитарные и гигиенические требования, обязательные нормы и правила пожарной и иной безопасности, предъявляемые к образовательному и воспитательному процессу.

2.7. Школа принимает на себя ответственность за жизнь и здоровье Обучающегося во время осуществления учебной, воспитательной и иной деятельности при нахождении Обучающегося в Школе и на пришкольной территории, а также за пределами Школы и пришкольной территории, если такое пребывание осуществляется в соответствии с учебной, воспитательной и иной деятельностью Школы.

2.8. Школа принимает на себя обязательства по организации питания и медицинского обслуживания, а также, при условии отдельных соглашений, обязательства по организации охраны и доставки Обучающегося в Школу и домой, по оказанию дополнительных образовательных услуг.

2.9. Школа обязуется обеспечить неразглашение сведений о личности и состоянии здоровья Обучающегося и личных данных Родителей, ставших известными Школе в соответствии с настоящим договором, за исключением случаев, когда предоставление таких сведений предусмотрено законодательством или необходимо для сохранения жизни и здоровья Обучающегося.

2.10. Школа обязуется в доступной форме обеспечить ознакомление Родителей и Обучающегося с учредительными документами школы, лицензией, свидетельством о государственной аккредитации, основными и дополнительными образовательными программами, учебным планом, годовым календарным учебным графиком, расписанием занятий, правилами внутреннего распорядка и иными документами, регламентирующими образовательную, воспитательную и административную деятельность Школы, а также не менее чем за 7 рабочих дней информировать Родителей о проведении родительских собраний и иных школьных мероприятий, в которых Родители обязаны или имеют право принимать участие.

2.11. Школа обязуется осуществлять текущий и промежуточный контроль за успеваемостью Обучающегося и в доступной форме информировать о его результатах Родителей и Обучающегося.

2.12. Школа обязуется на безвозмездной и возвратной основе обеспечить Обучающегося необходимыми учебниками и учебными пособиями, обеспечить бесплатный доступ к библиотечным и

информационным ресурсам Школы в рамках реализуемых образовательных программ.

2.13. Школа вправе требовать от Обучающегося и Родителей соблюдения устава школы, правил внутреннего распорядка Школы и иных актов Школы, регламентирующих ее деятельность.

2.14. Школа вправе, в случае нарушения Обучающимся устава и правил внутреннего распорядка Школы и иных актов Школы, регламентирующих ее деятельность, применить к Обучающемуся меры дисциплинарного воздействия, предусмотренные законодательством и вышеуказанными актами. Школа обязана поставить в известность Родителей о намерении применить и о применении к Обучающемуся мер дисциплинарного воздействия.

3. Обязанности и права Муниципалитета

3.1. Муниципалитет обязуется обеспечить финансирование деятельности и содержание Школы в соответствии с установленными нормативами.

3.2. Муниципалитет обязуется обеспечить по согласованию с Родителями перевод Обучающегося, в том числе временный, в другое общеобразовательное учреждение в случае аннулирования или приостановления лицензии Школы, утраты Школой государственной аккредитации, реорганизации или ликвидации Школы или иных случаев приостановления или прекращения деятельности Школы.

3.3. Муниципалитет оказывает содействие Родителям и Обучающемуся в получении общего образования в различных формах в иных общеобразовательных учреждениях, если Школа не имеет условий для реализации программ общего образования в форме, выбранной Родителями и Обучающимся.

3.4. Муниципалитет оказывает содействие Родителям и Обучающемуся в получении общего образования на родном языке в иных общеобразовательных учреждениях, если Школа не имеет условий для реализации программ общего образования на родном языке, выбранном Родителями и Обучающимся.

4. Обязанности и права Родителей

4.1. Родители Обучающегося обязаны обеспечить получение Обучающимся основного общего образования и создать условия для получения им среднего (полного) общего образования, в том числе:

- обеспечить посещение Обучающимся занятий согласно учебному расписанию и иных школьных мероприятий, предусмотренных документами, регламентирующими образовательную и воспитательную деятельность Школы;

- обеспечить подготовку Обучающимся домашних заданий;

- обеспечить Обучающегося за свой счет (за исключением случаев, предусмотренных законодательством и актами органов местного самоуправления) предметами, необходимыми для участия Обучающегося в образовательном процессе (письменно-канцелярскими принадлежностями, спортивной формой и т. п.), в количестве, соответствующем возрасту и потребностям Обучающегося.

4.2. Родители обязаны выполнять и обеспечивать выполнение Обучающимся устава и правил внутреннего распорядка Школы и иных актов Школы, регламентирующих ее деятельность.

4.3. Родители обязаны проявлять уважение к педагогам, администрации и техническому персоналу Школы и воспитывать чувство уважения к ним у Обучающегося.

4.4. Родители обязаны при поступлении Обучающегося в Школу и в процессе его обучения своевременно предоставлять необходимые документы и сведения о личности и состоянии здоровья Обучающегося и сведения о Родителях, а также сообщать руководителю Школы или классному руководителю об их изменении.

4.5. Родители обязаны посещать родительские собрания, а при невозможности личного участия обеспечивать их посещение доверенными лицами, по просьбе руководителя Школы или классного руководителя приходить для беседы при наличии претензий Школы к поведению Обучающегося или его отношению к получению общего образования.

4.6. Родители обязаны извещать руководителя Школы или классного руководителя об уважительных причинах отсутствия Обучающегося на занятиях.

4.7. Родители обязаны возмещать ущерб, причиненный Обучающимся имуществу Школы, в соответствии с законодательством Российской Федерации.

4.8. Родители вправе выбирать формы получения общего образования, в том числе семейное образование. Если Школа не имеет условий для реализации программ общего образования в форме, выбранной Родителями и Обучающимся, то Муниципалитет оказывает содействие Родителям и Обучающемуся в получении общего образования в различных формах в иных общеобразовательных учреждениях. Родители вправе с учетом возможностей Обучающегося просить обеспечить Обучающемуся обучение по индивидуальному учебному плану или ускоренному курсу обучения.

4.9. Родители вправе требовать предоставления Обучающемуся основного общего образования на родном языке. Если Школа не имеет условий для реализации программ основного общего образования на родном языке, выбранном Родителями и Обучающимся, то Муниципалитет оказывает содействие Родителям и Обучающемуся в получении основного общего образования на родном языке в иных общеобразовательных учреждениях.

4.10. Родители вправе защищать законные права и интересы ребенка, в том числе:

- получать в доступной форме информацию об успеваемости Обучающегося;
- не позднее чем за месяц получать в доступной форме информацию о намерении Школы применить к Обучающемуся меры дисциплинарного воздействия, предусмотренные законодательством и актами Школы, а также в течение 7 рабочих дней информацию о применении к Обучающемуся мер дисциплинарного воздействия, участвовать в проведении проверки в отношении Обучающегося;
- вправе быть принятыми руководителем Школы и классным руководителем, принимать участие в заседании педсовета по вопросам, касающимся Обучающегося.

4.11. Родители вправе принимать участие в управлении Школой, в том числе:

- входить в состав органов самоуправления Школы;
- вносить предложения о содержании образовательной программы Школы, о языке обучения, о режиме работы Школы и т. п.;
- в доступной форме ознакомиться с учредительными документами Школы, лицензией, свидетельством о государственной аккредитации, основными и дополнительными образовательными программами, учебным планом, годовым календарным учебным графиком, расписанием занятий, правилами внутреннего распорядка и иными документами, регламентирующими образовательную, воспитательную и административную деятельность Школы;
- в доступной форме получать не менее чем за 7 рабочих дней информацию о проведении родительских собраний и иных школьных

мероприятий, в которых Родители обязаны или имеют право принимать участие.

4.12. Родители вправе в случае ненадлежащего исполнения Школой своих обязанностей и условий настоящего договора обжаловать действия Школы в установленном порядке учредителю Школы, органам, осуществляющим надзор и контроль в сфере образования, и в судебном порядке, а также требовать возмещения ущерба, нанесенного в результате ненадлежащего исполнения Школой своих обязанностей и условий настоящего договора.

5. Обязанности Обучающегося (для договора с потребителем, достигшим 14-летнего возраста)

5.1. Обучающийся обязан:

- посещать занятия, указанные в учебном расписании;
- выполнять задания по подготовке к занятиям, даваемые педагогами Школы;
- соблюдать устав Школы, правила внутреннего распорядка Школы и иные акты Школы, регламентирующие ее деятельность, соблюдать учебную дисциплину и общепринятые нормы поведения, в частности проявлять уважение к педагогам, администрации и техническому персоналу Школы и другим обучающимся, не посягать на их честь и достоинство;
- бережно относиться к имуществу Школы.

5.2. Обучающийся имеет право на получение образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, на обучение по индивидуальному учебному плану, на обучение по ускоренному курсу.

5.3. Обучающийся имеет право на выбор формы получения образования.

5.4. Обучающийся имеет право в доступной форме ознакомиться с учредительными документами Школы, лицензией, свидетельством о государственной аккредитации, основными и дополнительными образовательными программами, учебным планом, годовым календарным учебным графиком, расписанием занятий, правилами внутреннего распорядка и иными документами, регламентирующими образовательную, воспитательную и административную деятельность Школы.

5.5. Обучающийся имеет право на бесплатное пользование библиотечными и информационными ресурсами Школы.

5.6. Обучающийся имеет право на участие в управлении Школой, на уважение своего человеческого достоинства, на получение информации, на свободное выражение собственных мнений и убеждений

5.7. Обучающийся имеет право получать полную и достоверную информацию об оценке своих знаний и о критериях этой оценки.

6. Основания изменения и расторжения договора и прочие условия

6.1. Условия, на которых заключен настоящий договор, могут быть изменены либо по соглашению сторон, либо в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации. Условия, ухудшающие положение Обучающегося по сравнению с действующим законодательством, считаются недействительными.

6.2. Договор считается расторгнутым в случае исключения Обучающегося из Школы по основаниям и в порядке, предусмотренными законодательством Российской Федерации, в том числе по завершении обучения, а также в случае перевода Обучающегося в другое образовательное учреждение.

6.3. Настоящий договор вступает в силу со дня его заключения сторонами и издания Школой приказа о зачислении Обучающегося.

6.4. Обязательства Школы, предусмотренные пунктами 2.10 и 2.11., считаются выполненными, если они выполнены хотя бы в отношении одного из Родителей.

6.5. Договор составлен в трех экземплярах, имеющих равную юридическую силу.

7. Подписи и реквизиты сторон