

## К ВОПРОСУ О ЗАДАЧАХ И ЦЕЛЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>13</sup>

*В.С. Собкин, Ю.О. Коломиец*

Исследование основано на результатах анкетных опросов 11 803 учащихся 7-11 классов и 4 199 учителей, проведенных ЦСО «ИУО РАО» в 2017 году. Полученные данные дополнительно сопоставляются с результатами опроса 1 162 учащихся и 681 учителя, проведенного в 1991 году. Рассматриваются вопросы об ориентирах школьного образования на двух уровнях: прагматическом («Что должна дать ученику школа?») и ценностном («Кого должна готовить школа?»).

Показано, что на прагматическом уровне учащиеся придают более высокую значимость проблемам профессионального самоопределения, тогда как учителя – традиционным функциям образования. На ценностном же уровне для учащихся более характерны индивидуалистические установки, для учителей – социально нормативные модели. По сравнению с 1991 годом, в современном образовании отмечается возрастание значимости социализирующих функций и подготовки для поступления в вуз, а также индивидуалистических установок. Вместе с тем снижается значимость творческой активности, и усиливается ориентация на поддержку социальных институтов. Факторный анализ позволил выявить три содержательные оппозиции, относительно которых структурируются цели школьного образования: «нормативность – самореализация», «конвенциональность – принципиальность», «романтизм – прагматизм».

**Ключевые слова:** социальные функции образования, личностные модели выпускника школы, учителя, учащиеся, личностное самоопределение.

Исследование носит проблемно-ориентированный поисковый характер, и реализовано в соответствии с представлением о необходимости рассмотрения целевых ориентиров школьного образования в двух различных контекстах. Первый касается выявления различий во мнениях между учащимися и учителями; второй – межпоколенческих различий.

Статья основана на результатах социологического опроса, который был проведен Центром социологии образования ФБГНУ «ИУО РАО» в 2017 году. В нем приняли участие 11 803 учащихся 7-11 классов и 4 199 школьных учителей городских и сельских школ Ленинградской области. Наряду с вопросами об отношении к различным аспектам школьного образования, учителям и учащимся задавались также специальные вопросы, ка-

---

<sup>13</sup> В основу статьи положен наш пленарный доклад «Многопозиционный анализ образовательной ситуации» на XXV Всероссийской конференции «Практики развития: замыслы, технологии контексты», проходившей 19-21 апреля 2018 г. в Красноярске.

сающиеся их мнений относительно целей и задач современного школьного образования. Анализ ответов на эти вопросы – «Кого должна готовить школа?» и «Что должна дать ученику школа?» – определяет основное содержание настоящей статьи.

Заметим, что вопросы о целях и задачах школьного образования в той же редакции использовались и в наших предыдущих социологических опросах (Собкин и др., 1988; Собкин, Писарский, 1992, 1994; Собкин, 1997; Собкин, Адамчук, 2016; Sobkin, Pisarskii, 1996). Это позволяет, в частности, использовать полученные ранее данные для сравнительного анализа произошедших за четверть века представлений относительно задач и целевых ориентиров школьного образования среди учащихся и учителей.

### 1. О задачах школьного образования

В последнее время в зарубежных работах наблюдается достаточно отчетливый сдвиг интереса к исследованию прагматических целей образования (Tirri, Moran, Mariano, 2016). Подобная позиция означает, что цель образования определяется как намерение достичь не только личностного, но и общественно значимого результата (т.е. реализации просоциальных намерений). В этом отношении важно нахождение баланса между общественно значимыми задачами образования и задачами, соответствующими интересам и нуждам ребенка (Cranston, Kimber, Mulford et al., 2010; Lipnicka, 2008). При этом школьное образование рассматривается в контексте жизненных целей учащихся, а само образование становится целостным и всесторонним, выходящим за рамки обычного приобретения знаний и развития лишь познавательных способностей учащихся. Таким образом, вопрос о задачах школьного образования требует своего рассмотрения в более широком контексте, выходя за рамки непосредственно предметного обучения.

*1.1. Сопоставление ответов учащихся и учителей.* При ответе на вопрос о том, что в первую очередь должна дать ученику школа, респонденты могли выбрать несколько из предложенных им вариантов ответа (см. таблицу 1).

Таблица 1

#### Мнение учащихся и учителей о задачах школьного образования (%)

Как Вы считаете, что в первую очередь должна дать ученику школа?	Учащиеся N=11 803	Учителя N=4 199
прочные знания	67,0	79,8
необходимую подготовку для поступления в вуз	52,2	43,6
возможность развития своих способностей	44,0	71,4
опыт социального общения и взаимодействия	36,9	61,9
опыт участия в общественной жизни и деятельности	31,5	45,5
достаточный культурный уровень	27,1	51,0
хорошую предпрофессиональную подготовку	25,0	19,5

Как видно из таблицы 1, мнения учащихся и учителей заметно отличаются. Так, школьники гораздо чаще считают, что школа должна дать им «необходимую подготовку для поступления в вуз» и «хорошую предпрофессиональную подготовку» (в обоих случаях различия статистически значимы на уровне  $p < .0000$ ). Отсюда следует, что учащиеся, по сравнению с учителями, оценивая задачи школьного образования, склонны придавать более высокую значимость проблемам профессионального самоопределения.

При этом, как показывает дополнительный анализ данных, проявляются весьма характерные отличия, которые связаны с дальнейшими образовательными планами. Наиболее отчетливо они обнаруживаются на этапе окончания основной школы (9 класс). Так, если среди девятиклассников, собирающихся поступить в вуз, 58,0% считают первоочередной задачей школы обеспечение «необходимой подготовки для поступления в вуз», то среди их сверстников, желающих поступить в техникум или колледж, таких лишь 39,6% ( $p < .0000$ ). В то же время «предпрофессиональную подготовку» подростки, собирающиеся продолжить образование в техникуме или колледже, указывают чаще, чем их сверстники, желающие получить высшее образование, соответственно 28,6% и 22,1% ( $p < .0000$ ). Иными словами, планы, связанные с получением более низкого уровня профессионального образования, определяют повышение значимости задач, касающихся предпрофессиональной подготовки. Таким образом, можно сделать вывод о том, что на этапе окончания основной школы (9 класс) ориентации учащихся относительно задач образования в существенной степени определяются их дальнейшими образовательными планами. И здесь важнейшим фактором оказываются ценностные ориентации относительно реализации возможностей вертикальной образовательной мобильности.

Из данных таблицы 1 также видно, что остальные задачи школьного образования («прочные знания», «возможность развития способностей», «достаточный культурный уровень», «участие в общественной жизни и деятельности», «опыт социального общения и взаимодействия») учителя отмечают заметно чаще по сравнению со школьниками. Отсюда следует, что при оценке значимости тех или иных задач школьного образования учителя, в отличие от учащихся, ориентированы на культурно-нормативные представления о социальных функциях образования: сохранение и трансляция культуры, развитие учащихся и их социализация. В этой связи заметим, что «подготовка к вузу» традиционно в педагогическом сообществе не считается основной задачей школы, поскольку явно сужает задачи школы именно как социального института. Поэтому не случайно, что у современных учителей она и занимает предпоследнюю по значимости ранговую позицию в ряду предложенных вариантов ответов, в то время как среди учащихся – вторую.

*1.2. Изменение образовательных задач школы: 1991-2017.* Сопоставление мнений учащихся и учителей разных поколений позволяет охарактере-

ризовать социокультурную динамику трансформации задач школьного образования. В этой связи воспользуемся результатами опроса 1 162 учащихся и 681 учителя, который был проведен в 1991 году, где респондентам задавался вопрос о задачах школьного образования в той же редакции (Собкин, Писарский, 1994). Сравнение данных позволило выявить следующие три характерных тенденции. Первая из них связана с явным увеличением за прошедший период значимости тех задач школьного образования, которые касаются социализации (см. рисунок 1).

Как видно из рисунка 1, по сравнению с 1991 годом сегодняшние и учащиеся, и учителя существенно чаще отмечают важность таких задач, как приобретение «опыта социального общения и взаимодействия» и «опыта участия в общественной жизни и деятельности».

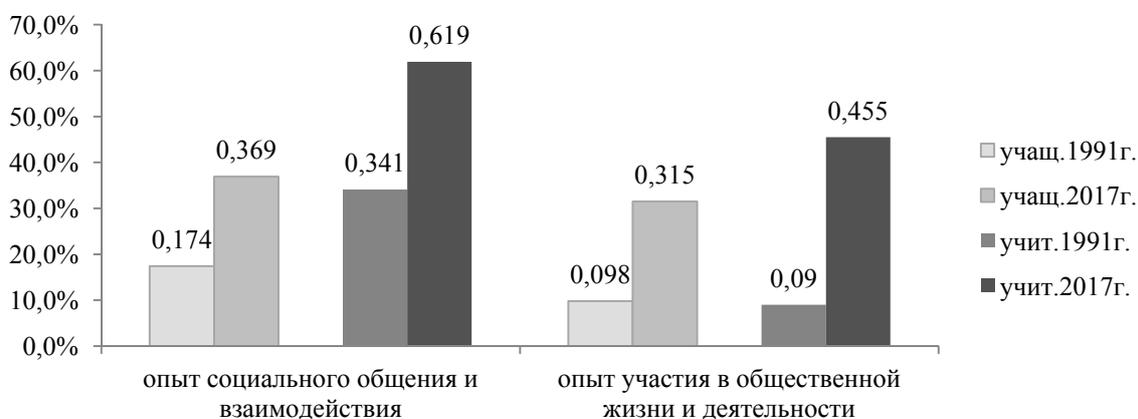


Рис.1. Мнение учащихся и учителей относительно значимости задач социализации школьников по опросам 1991 и 2017 гг. (%); различия статистически значимы на уровне  $p < .0000$ .

Вторая тенденция касается явного повышения значимости такой задачи как «необходимая подготовка для поступления в вуз». Особенно отчетливо это проявляется в ответах учителей: в 1991 году этот вариант среди них отмечали 14,8%, а в 2017-м году – уже 43,6% ( $p < .0000$ ). Это подчеркивает существенный сдвиг в понимании учителями задач школьного образования как этапа подготовки учащихся для поступления в вуз. Подчеркнем, что данная тенденция отчетливо проявилась именно при сопоставлении результатов, фиксирующих временную динамику ответов. В целом это позволяет сделать вывод о весьма существенной переориентации значимости профессиональных задач в деятельности учителя.

И наконец, третья тенденция связана с явным снижением числа указаний на такую задачу школьного образования, как формирование у учащихся «достаточного культурного уровня». Причем это характерно и для школьников (36,5% в 1991 г. и 27,1% в 2017 г.,  $p < .0000$ ), и для учителей (соответственно 59,0% и 51,0%,  $p < .0001$ ). Подобное изменение, по всей видимости, связано с общими трансформациями информационной среды,

следствием которых и является снижение статуса школы как института трансляции культуры. На наш взгляд, этот результат имеет принципиальное значение, поскольку выявляет проблему явного снижения значимости школы как института трансляции культуры. Действительно, если в педагогической риторике постоянно подчеркиваются задачи приобщения учащихся к культуре и повышения культуроёмкости образовательного процесса, то для непосредственных участников образовательного процесса (учащихся и учителей) эта задача теряет свою значимость.

## **2. О целях образования: личностные модели выпускника школы**

Вопрос о тех целях школьного образования в основной и старшей школе, которые касаются содержательных представлений о развитии личности учащихся, является важным по меньшей мере в связи с двумя аспектами. Первый из них затрагивает проблему личностного *самоопределения* школьника, которая выходит на передний план в подростковом возрасте (Кон, 2007; Собкин, Абросимова, Адамчук и др., 2005). Транслируемые, в том числе школой, ценностно-смысловые ориентиры присваиваются подростком, формируя образ себя, проецируемый в будущее (Гинзбург, 1994; Собкин, 1997; Толстых, Прихожан, 2016). В этом отношении организация образовательного процесса должна предоставлять школьникам возможность личностного и социального самоопределения, закладывая определенные черты и модели личности: стремление проявлять самостоятельность или следовать инструкциям; мыслить критически или предпочитать репродуктивные виды деятельности; ориентироваться на коллектив или добиваться своих индивидуальных целей и т.д. Современное образование должно способствовать уверенности учащихся относительно возможности влиять на обстоятельства, проявлять инициативу и брать на себя ответственность, уметь мыслить критически и пересматривать возможные основания самоидентификации (Давыдов, 1979; Собкин, Абросимова, Адамчук и др., 2003; Собкин, 2006; Kaplan, Hanoch, 2012; Schafft, Biddle, 2013).

Второй аспект, акцентирующий внимание на важности личностных целевых моделей выпускника школы, касается нравственного развития: его основой, безусловно, становятся определенные социальные образцы, присваиваемые в процессе образования и социализации, которым стремятся соответствовать учащийся (Собкин, 1997). В этой связи характерно, что воспитание в западном образовании рассматривается с точки зрения двух образовательных целей: морального развития и воспитания гражданской позиции учащихся (Reimers, 2006; Thornberg, Ebru, 2016).

*2.1. Сопоставление ответов учащихся и учителей.* Как и в случае с ответом на вопрос о задачах школьного образования, при ответе о его целях («Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь, должна готовить школа?») учащимся и учителям предлагалось выбрать несколько возможных вариантов (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Мнение учащихся и учителей  
о целевых ориентирах школьного образования (%)**

Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь, должна готовить школа?	Учащиеся N=11 803	Учителя N=4 199
культурных, образованных людей	64,7	74,0
людей, добивающихся в жизни своего	41,2	18,0
добросовестных дисциплинированных работников	40,0	35,2
критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность	36,5	65,1
творческих, квалифицированных специалистов	30,8	48,4
людей, способных обеспечить свое благосостояние	27,1	18,6
надежных защитников своей страны	18,9	30,5
людей, способных создать крепкую семью	10,6	36,1
людей, тонко чувствующих прекрасное	5,4	10,3
принципиальных людей, не идущих на компромиссы	4,9	3,5
романтиков и энтузиастов	4,4	4,8

Представленные в таблице 2 результаты фиксируют весьма заметные различия между ответами учащихся и учителей. Отметим лишь наиболее очевидные.

Так, учащиеся отдают большее предпочтение двум личностным типам: человек, «добивающийся в жизни своего», и человек, «способный обеспечить свое благосостояние». Это свидетельствует о явной привлекательности для школьников тех личностных моделей, где выражена индивидуалистическая направленность (ценностная значимость «своего»), стремление к самореализации и достижению социального («материального») успеха. Напротив, учителя чаще отмечают такие целевые ориентиры, как воспитание «критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность», «творческих, квалифицированных специалистов», «людей, способных создать крепкую семью», «надежных защитников своей страны». В принципе это нормативно одобряемые образцы, определяющие социальную успешность («полезность») в различных сферах проявления социальной активности (общественная жизнь, работа, семья).

При этом стоит особо отметить различие мнений относительно значимости такой личностной модели, как человек, «способный создать крепкую семью». С определением её как важной цели школьного образования согласны 36,1% учителей и лишь 10,6% учащихся,  $p < .0000$ . Подобную невысокую ценностную значимость личностной модели хорошего семьянина среди учащихся в какой-то степени можно объяснить возрастными особенностями подростков: безусловно, они рассматривают свою будущую семью как важную жизненную ценность, но ее конкретная реализация для них отдалена во времени, и потому не связывается непосредственно с воспитательными целями школы. Более того, на трансляцию образцов семейных отношений оказывают мощное влияние и искусство, и СМИ, и реаль-

ная семья самого подростка, которым школа явно уступает. Для учителей же в их профессиональной деятельности эта цель, напротив, оказывается значимой и важной в контексте не только социальных и экономических перспектив развития общества (демографические проблемы и т.п.), но и формирования, в первую очередь, морально-этических норм поведения учащихся.

В этой связи важно сопоставить низкую значимость для учителей такой модели личности, как человек, «добивающийся своего». Подобная индивидуалистическая направленность не определяется ими в качестве целевого ориентира школьного образования, тогда как модель человека, «способного создать крепкую семью», повторимся, выступает для них как общественно значимая цель школы.

Обращает на себя внимание также весьма существенное различие между ответами учащихся и учителей относительно такой цели, как воспитание в школе «критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность». Как было уже отмечено выше, учителя считают эту цель более значимой, чем школьники (соответственно 65,1% и 36,5%,  $p < .0000$ ). Одна из возможных интерпретаций подобных расхождений состоит в следующем. Можно предположить, что в своих ответах о целях школьного образования учащиеся опираются на реальную практику жизни школы как социального института и, в частности, на свой опыт относительно формы и характера социально-ролевых отношений учитель-ученик, которые реализуются в рамках учебного заведения. Так, например, результаты настоящего опроса показывают, что менее половины учащихся (43,1%) отмечают возможность высказывать на уроке «сомнение в верности тех или иных утверждений», лишь 12,2% считают, что на уроке они могут «спорить и критиковать мнение учителей». Поэтому цель школы по воспитанию «критически мыслящего человека, способного брать на себя ответственность» явно расходится с реальным опытом самих учащихся и воспринимается ими как чисто декларативная.

И, наконец, следует отметить, что наименьший приоритет и учащиеся, и учителя отдают таким целям, как воспитание в школе «принципиальных людей, не идущих на компромиссы» (этому варианту отдают предпочтение 4,9% учащихся и 3,5% учителей) и воспитание «романтиков-энтузиастов» (соответственно 4,4% и 4,8%). Эти факты отражают своеобразие тех ориентиров, которые характеризуют современную социокультурную ситуацию, где ценность проявления субъектности – принципиальность, романтизм и энтузиазм – довольно низка и не востребована обществом.

Таким образом, сопоставление мнений учащихся и учителей позволило выявить ряд достаточно принципиальных расхождений относительно желаемой модели выпускника школы. Так, учащиеся в большей степени ориентированы на принятие личностных образцов, где выражена индивидуалистическая установка. Учителя же – на социально нормативные модели, связанные с патриотизмом, поддержанием семьи, профессиональной самореализацией.

Обращает на себя внимание и принципиальное отличие в оценке значимости таких параметров, как «критичность и ответственность», что можно объяснить социально-ролевыми особенностями видения ситуации школьного образования с позиции учителя и ученика. И, наконец, низкая значимость для учителей и учащихся личностных моделей выпускника школы с такими характеристиками, как принципиальность, бескомпромиссность, энтузиазм и романтизм, позволяют диагностировать и своеобразие современной социокультурной ситуации, где эти аспекты оказываются в ценностном отношении малозначимыми. Поскольку перечисленные характеристики в целом связаны с проявлением субъектности, то можно сделать вывод о том, что именно этот параметр блокируется школой как институтом социализации подростка.

2.2. *Изменение целевых образовательных ориентиров школы: 1991-2017.* Особый интерес представляет анализ тех изменений, которые касаются представлений учащихся и учителей о желательной личностной модели выпускника школы. Подобный анализ позволяет выявить смену целевых приоритетов школьного образования на разных исторических этапах. С этой целью воспользуемся результатами проведенного нами в 1991 году социологического опроса школьников и учителей, где респондентам был задан тот же вопрос, что и в настоящем исследовании (Собкин, Писарский, 1992, 1994; Sobkin, Pisarskii, 1996).

На рисунках 2-4 приведены данные, фиксирующие наиболее существенные сдвиги в оценке значимости личностных моделей выпускника школы, которые произошли среди учащихся и учителей за четверть века. Эти сдвиги сгруппированы относительно трех модальностей: стремление к индивидуалистическим проявлениям, характеристика субъекта профессиональной деятельности, поддержка социальных институтов.

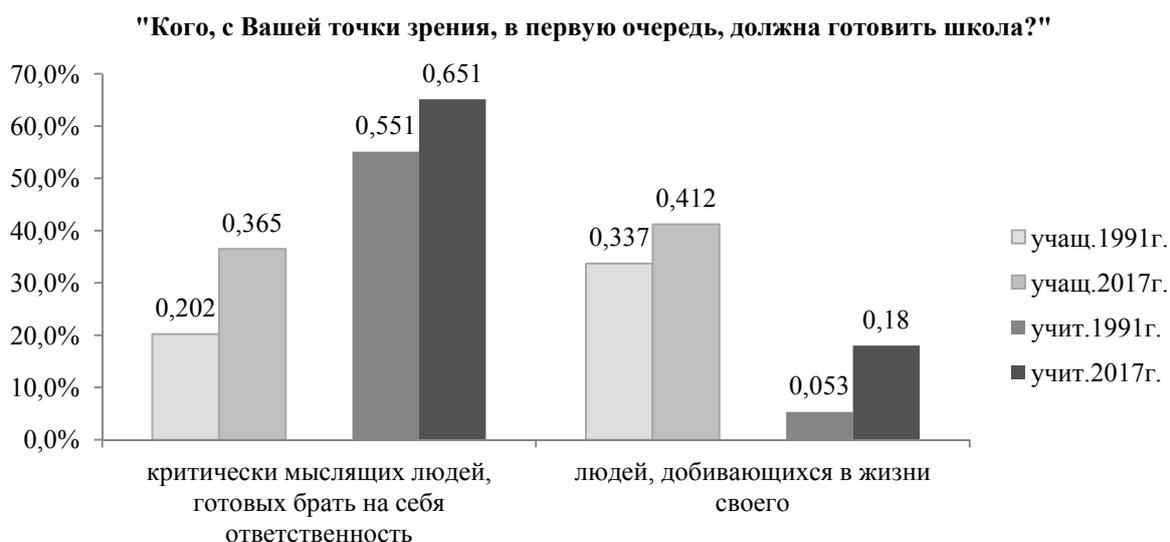


Рис. 2. Изменение мнений учащихся и учителей о значимости личностных моделей, характеризующих стремление к индивидуалистическим проявлениям по опросам 1991 и 2017 гг. (%).

На рисунке 2 отчетливо видно, что среди учащихся и учителей за прошедший период увеличилась значимость таких моделей выпускника школы, как «критически мыслящий человек, готовый брать на себя ответственность» и «человек, добивающийся в жизни своего». Это позволяет сделать вывод о явном изменении целевых ориентиров школьного образования в направлении формирования личностных качеств, связанных с индивидуалистическими установками.

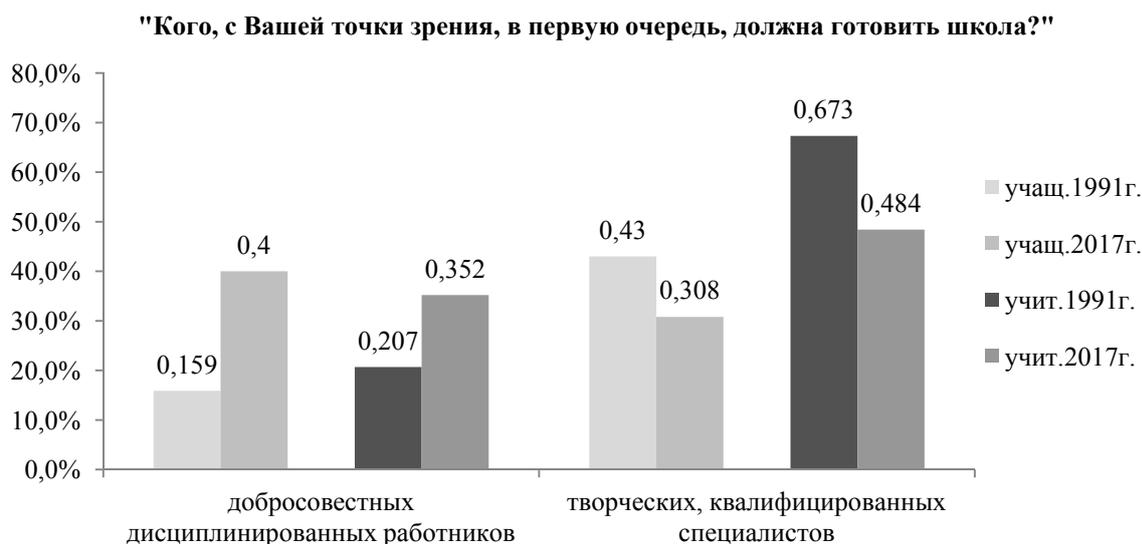


Рис. 3. Изменение мнений учащихся и учителей о значимости личностных моделей, характеризующих субъекта профессиональной деятельности по опросам 1991 и 2017 гг. (%).

Приведенные на рисунке 3 данные показывают противоречивые изменения, которые произошли относительно особенностей, характеризующих субъекта профессиональной деятельности. С одной стороны, среди учащихся и учителей явно возросла ценностная значимость таких качеств, как добросовестность и дисциплинированность, а с другой – снизилась привлекательность личностной модели «творческий квалифицированный специалист». В принципе, подобные изменения можно интерпретировать как повышение значимости пассивных установок в ущерб творческой активности и профессионализму. И учителя, и школьники склонны рассматривать выпускника школы скорее как исполнителя, а не субъекта творческой деятельности.

Весьма показательны данные, касающиеся значимости тех личностных моделей, которые связаны с поддержанием социальных институтов (см. рисунок 4). Как среди учащихся, так и среди учителей явно увеличилась значимость личностной модели «надежный защитник своей страны». Эту тенденцию можно интерпретировать как проявление реакции школы на изменения во внешней политике России. Обострение международных отношений повышает значимость защитных реакций, оборонительных моделей поведения.

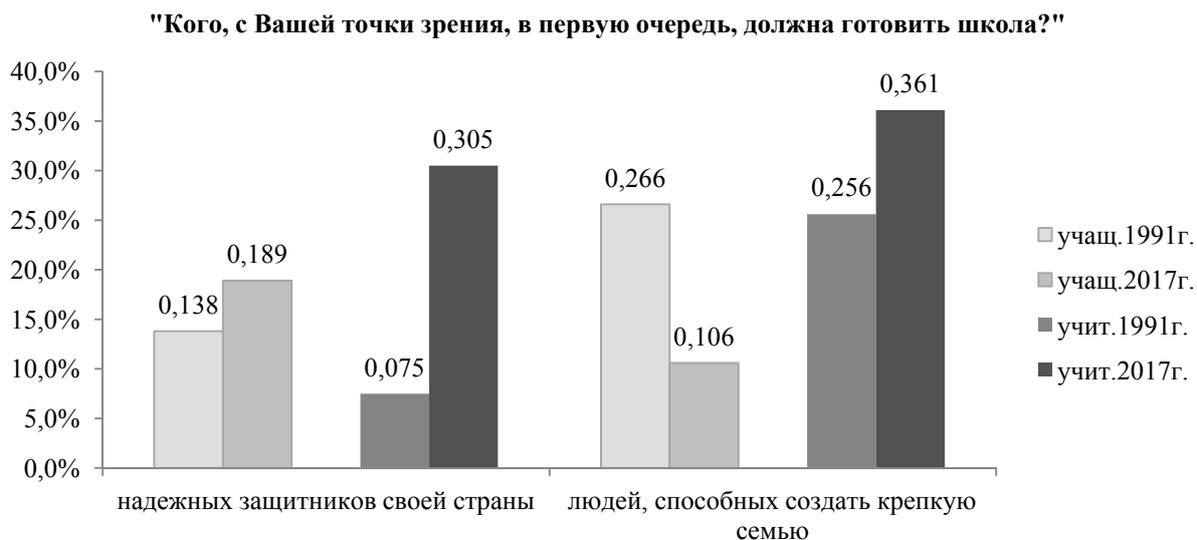


Рис. 4. Изменение мнений учащихся и учителей о значимости личностных моделей, связанных с поддержанием социальных институтов, по опросам 1991 и 2017 гг. (%).

Относительно же модели семьянина у учащихся и учителей наблюдаются противоположные тенденции. Так, снижение у учащихся значимости личностной модели «человек, способный создать крепкую семью» можно объяснить двумя обстоятельствами. С одной стороны – тем, что подобная модель сегодня крайне редко является нормативным социальным образцом и в искусстве, и в СМИ. С другой – явным повышением (как мы отметили выше) у современного поколения школьников индивидуалистических ориентаций. У учителей же привлекательность личностной модели семьянина не только осталась на прежнем уровне, но и существенно повысилась. Можно полагать, что это связано как с тем, что она входит в круг традиционных культурных ценностей, которые учитель транслирует новому поколению, так и с особой социальной остротой демографической проблемы в современной России.

*2.3. Структурный анализ особенностей представлений учащихся и учителей о личности выпускника школы.* В приведенных выше разделах полученный эмпирический материал анализировался относительно частоты выбора тех или иных личностных моделей выпускника школы. При этом в качестве критерия использовались статистически значимые различия ответов в отдельных подвыборках учащихся и учителей. Между тем, поскольку ответ на вопрос о личности выпускника школы предусматривает возможность одновременного выбора нескольких из предложенных вариантов (мультивариативность выбора), то можно оценить характер взаимосвязей между выборами тех или иных личностных моделей выпускника школы. Так, например, корреляционный анализ ответов респондентов позволил выявить значимые связи между такими личностными моделями, как человек, «добывающийся в жизни своего», и человек, «способный обеспе-

чить свое благосостояние» ( $r=.75$ ,  $p<.01$  – у учащихся;  $r=.82$ ,  $p<.002$  – у учителей). Эта связь, в частности, позволяет сделать вывод об устойчивом комплексе взаимосвязанных характеристик, который определяет актуализацию индивидуалистических установок.

В качестве более развернутой иллюстрации отмеченного подхода приведем плеяду статистически значимых корреляций относительно выборов учащимися различных личностных моделей выпускника школы (см. рисунок 5).

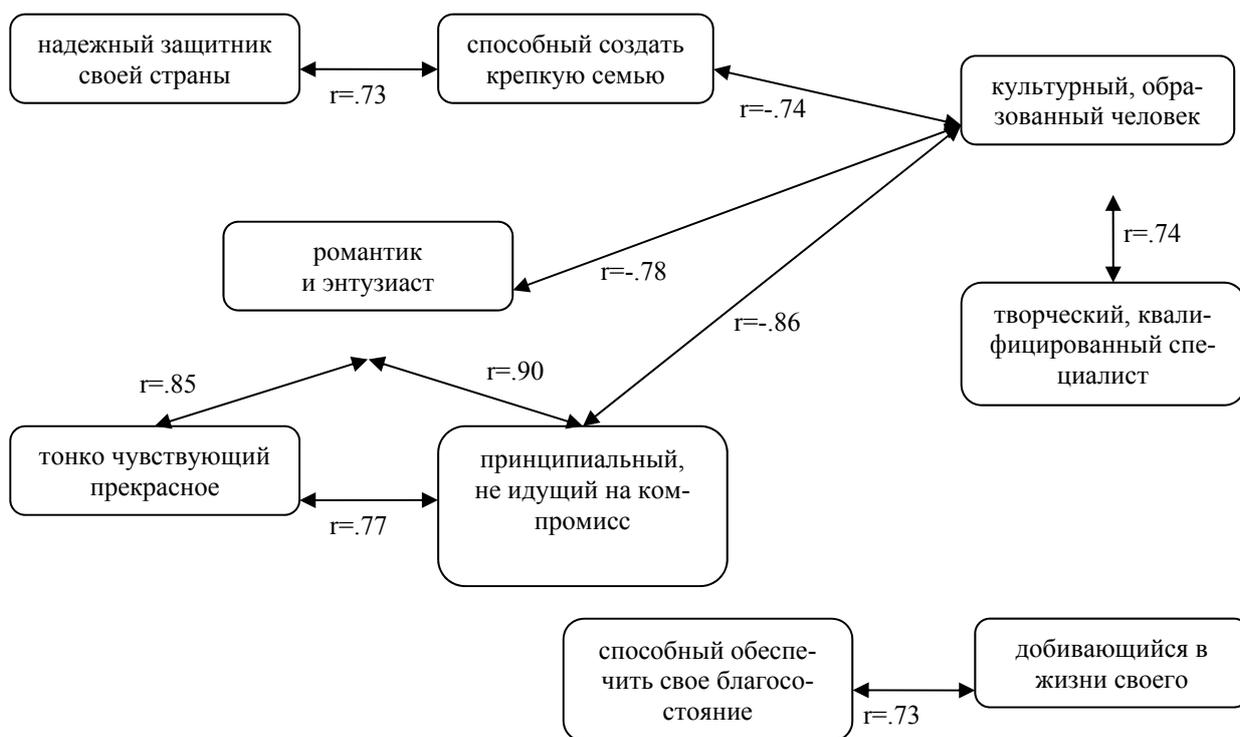


Рис. 5. Плеяда корреляционных связей между выборами учащимися желательной личностной модели выпускника школы; коэффициенты корреляции значимы на уровне  $p \leq .01$ .

Приведенные на рисунке 5 данные позволяют выделить несколько групп устойчивых взаимосвязей: «надежный защитник своей страны» и «человек, способный создать крепкую семью»; «человек, способный обеспечить свое благосостояние» и «человек, добивающийся в жизни своего»; «культурный, образованный человек» и «творческий, квалифицированный специалист»; «романтик и энтузиаст», «человек, тонко чувствующий прекрасное» и «принципиальный человек, не идущий на компромиссы». В свою очередь, подобные устойчивые взаимосвязи дают основания для определения основных содержательных модальностей, относительно которых у современного подростка строится представление о личности выпускника школы: поддержка традиционных социальных институтов, индивидуализм, стремление к высокому социальному статусу, проявление субъективной позиции. Понятно, что в подвыборке учителей корреляционная плеяда имеет несколько иной характер.

В принципе, обнаруженные корреляционные связи между выборами тех или иных личностных моделей выпускника школы позволяют в более обобщенном виде определить содержательное своеобразие представлений о целевых ориентирах школьного образования в той или иной подвыборке. Между тем, возможно и другое направление структурного анализа выборов личностных моделей выпускника школы. Оно связано с обнаружением как сходств, так и различий в представлениях о выпускнике школы у основных участников образовательного процесса. С этой целью был использован метод факторного анализа, где одновременно учитывались позиции учащихся и учителей разных типов школ, а также ответы учащихся и учителей по опросу 1991 года. Для этого была составлена исходная матрица данных, которая имела следующий вид: по строкам располагались варианты ответов на вопрос о личности выпускника школы, а по столбцам – подвыборки учащихся и учителей в соответствии с годом проведения опроса и типом школы. В ячейке матрицы (пересечение столбца и строки) располагался процент выбора соответствующего варианта ответа в соответствующей подвыборке. Таким образом, предложенные респондентам 11 вариантов ответа на вопрос о личности выпускника сопоставлялись относительно восьми групп: учащиеся и учителя по опросу 1991 г., учащиеся и учителя из общеобразовательных школ, из школ с углубленным изучением отдельных предметов, из школ с повышенным статусом (гимназии, лицеи) по опросу 2017 г. Сформированная исходная матрица размерностью 11 (строки) x 8 (столбцы) была подвергнута процедуре факторного анализа методом Главных компонент с последующим вращением по критерию Варимакс Кайзера. В результате проведенного факторного анализа были выделены три биполярных фактора, описывающие 94,2% общей суммарной дисперсии.

Первый фактор F1 (44,0%) «нормативность, социальная желательность – индивидуализм, стремление к самореализации» имеет следующую структуру:

Творческий, квалифицированный специалист	,86
Критически мыслящий человек, готовый брать на себя ответственность	,83
Культурный, образованный человек	,78
Человек, способный создать крепкую семью	,73
Человек, добивающийся в жизни своего	-,97
Человек, способный обеспечить свое благосостояние	-,95

По своему содержанию положительный полюс данного фактора объединяет те личностные образцы, которые определяют высокий уровень достижений в различных сферах проявления социальной активности (профессиональная деятельность, семейная жизнь, культура и образование, социальные отношения). Это – традиционные позитивные ориентиры, определяющие цели школьного образования. Отрицательный же полюс данно-

го фактора включает в себя модели выпускника, связанные с индивидуалистическими ценностями: желание добиться «своего», обеспечить «свое» благосостояние. Это стремление к самореализации, где важен прагматический аспект. Таким образом, в целом данный фактор фиксирует явно выраженную оппозицию между нормативной моделью социализации, ориентированной на «общественное благо» (воспитание *социально успешной личности*) и моделью, где основное содержание определяет индивидуальная успешность.

Характерно, что данный фактор четко дифференцирует позиции учащихся и учителей. Так, на его отрицательном полюсе разместились и учащиеся по опросу 1991 года (значение -1,0), и учащиеся разных типов школ по опросу 2017 года (значения -0,7 у учащихся общеобразовательных школ; -1,0 – с углубленным изучением отдельных предметов; -0,8 – гимназий и лицеев). На положительном же полюсе разместились учителя (соответственно 1,5; 0,7; 0,5; 0,9). Таким образом, данный фактор фиксирует устойчивую оппозицию в определении целей школьного образования между учащимися и учителями, которая не изменилась за прошедшие 25 лет. При этом если учителя удерживают норму социальной желательности, связанную с формированием личности, достигающей успеха в разных сферах социальной жизни, то учащиеся в качестве образца ориентированы на модель, предполагающую достижение индивидуального успеха; личность, которая реализует свои желания. Заметим, что эта модель индивидуального успеха, которая, как мы видим, традиционно отвергается учителями, в то же время предполагает и отказ от патерналистских установок, что важно для достижения успеха в современной социально-экономической ситуации.

Второй фактор F2 (26,7%) «романтизм – прагматизм» имеет следующую структуру:

Романтик и энтузиаст	,91
Человек, тонко чувствующий прекрасное	,81
Добросовестный дисциплинированный работник	-,88

Положительный полюс данного фактора определяет модель человека, который верит в идеалы и стремится воплотить их. При этом для него важно не рациональное принятие «полезности», а эмоциональная оценка совершенства в соответствии с эстетическими нормами. Это – ориентация на ценностную значимость личностно-смысловых проявлений. Отрицательный же полюс фактора характеризует ориентацию на такие качества, как добросовестность, дисциплинированность, исполнительность. Эта личностная модель предполагает умение подчиняться распоряжениям, когда действия по инструкции более значимы, чем творческие проявления и собственные предложения. Таким образом, данный фактор задает ценностную оппозицию «романтизм – прагматизм», которая определяет особенности социокультурной ситуации развития современного подростка.

Специальный интерес представляет расположение по оси данного фактора различных групп учащихся и учителей. Полученные результаты показывают, что на его положительном полюсе сгруппировались учащиеся (значение 1,9) и учителя (значение 0,4), опрошенные в 1991 году, а также учителя из школ с углубленным изучением отдельных предметов (значение 0,7). Остальные же подвыборки и учителей, и учащихся разместились на отрицательном полюсе фактора. Это позволяет сделать вывод о том, что в целом данный фактор дифференцирует различия в ценностных представлениях о желаемых личностных образцах между современными учащимися и учителями и поколением начала 90-х.

Таким образом, оппозиция «романтизм – прагматизм» является важной характеристикой, определяющей своеобразие ценностных ориентиров современного образовательного процесса, и в целом – социокультурную ситуацию социализации современного подростка. Характерная для начала 90-х педагогическая ориентация на воспитание романтиков, энтузиастов, людей, тонко чувствующих прекрасное, сменилась на представление о значимости прагматических установок, важности таких качеств, как добросовестность и дисциплинированность. Безусловно, прагматические ориентации важны. И все же, оправдано ли с педагогической точки зрения придерживаться этой максимы обыденного сознания («лучше синица в руках, чем журавль в небе»), когда мы говорим о развитии личности в подростковом и юношеском возрастах? Напротив, может быть, социокультурный вызов современной школе как раз и состоит в том, что она пошла на поводу требований прагматизации образования.

Третий фактор F3 (23,5%) «конвенциональность – принципиальность, бескомпромиссность» имеет следующую структуру:

Надежный защитник своей страны	,85
Принципиальный человек, не идущий на компромиссы	-,96

Данный фактор прост по своей структуре. Его положительный полюс определяет личностная модель «надежный защитник своей страны», что предполагает соподчинение личных ценностей общественному благу, ориентацию на поддержку сложившихся социальных структур, развитое чувство «мы». В целом, данный полюс ориентирован на конвенциональную мораль. Отрицательный полюс, определяемый такими качествами, как «принципиальность», «бескомпромиссность», характеризует личностную установку на отстаивание собственной позиции, нонконформизм. Таким образом, в целом данный фактор определяет оппозиция «конвенциональность – принципиальность, бескомпромиссность».

Анализ особенностей размещения по оси данного фактора показывает, что на его положительном полюсе разместились учителя всех трех типов школ, которые были опрошены в 2017 году (1,1 – лицеи и гимназии;

1,0 – школы с углубленным изучением отдельных предметов; 0,8 – общеобразовательные школы). Учителя же, участвовавшие в опросе 1991 года, имеют, напротив, выраженное отрицательное значение (-1,9). Это позволяет сделать вывод о том, что данный фактор жестко дифференцирует ценностные ориентиры воспитания личности двух поколений учителей. При этом за четверть века их установка на воспитание личности, отстаивающей свои взгляды, сменилась на значимость модели, где важной ценностной доминантой оказывается ценность причастности к социальным структурам, поддержка и защита их функционирования.

Таким образом, в результате факторного анализа эмпирических материалов социологических исследований выделены три содержательных оппозиции (фактора), относительно которых структурируются цели школьного образования, определяемые различными личностными образцами выпускника школы: «нормативность – самореализация», «романтизм – прагматизм», «конвенциональность – принципиальность». При этом важно отметить, что в 2017 году, по отношению к ситуации 1991 года, произошли существенные изменения в целевых ориентациях по факторам F2 и F3. Так, например, и учителя, и учащиеся (особенно – общеобразовательных школ) переориентировались от моделей «романтик и энтузиаст» и «человек, тонко чувствующий прекрасное» (субъективность) на модель «добросовестный дисциплинированный работник» (прагматизм). Характерна и выраженная среди учителей смена ценностного ориентира от значимости модели «принципиального человека, не идущего на компромиссы» (принципиальность) к «надежному защитнику своей страны» (конвенциональность).

Помимо этого, специальный интерес представляет анализ особенностей размещения отдельных подвыборок одновременно в пространстве нескольких факторов. В качестве примера приведем размещение учащихся и учителей в пространстве факторов F1 и F3 (см. рис. 6).

Приведенные на рисунке 6 данные наглядно показывают уже отмеченные нами выше различия между ценностными ориентациями учащихся и учителей по оси фактора F1 («нормативность – самореализация»), которые устойчиво сохраняются в течение четверти века. Также отчетливо видны расхождения по поводу целевых ориентиров воспитания у двух поколений учителей по оси фактора F3 («конвенциональность – принципиальность»).

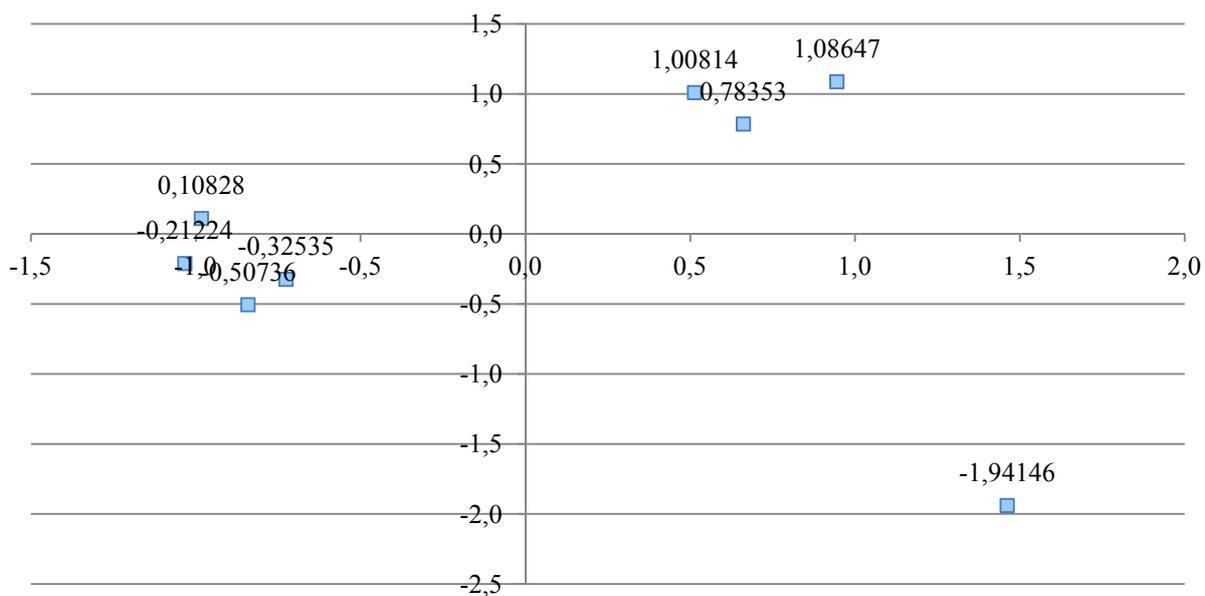


Рис. 6. Размещение учащихся и учителей разных типов школ по опросу 2017 г. в сопоставлении с данными опроса педагогов и школьников по исследованию 1991 г. в пространстве факторов F1 («нормативность – самореализация») и F3 («конвенциональность – бескомпромиссность»).

Вместе с тем, приведенные на рисунке 6 данные позволяют выявить дополнительные смысловые напряжения, которые касаются видения целей формирования личности выпускника школы, между позициями учащихся и учителей двух поколений. Так, если в 1991 году учителя разместились в квадранте II, то учащиеся – в квадранте IV. Таким образом, ценностный конфликт между педагогами и школьниками строился по линии «нормативность», «принципиальность» (учителя) и «самореализация», «конвенциональность» (ученики). Иное смысловое противоречие проявилось между современными педагогами и учениками. Оно обозначено траекторией, фиксирующей содержательные различия между квадрантом I и квадрантом III. Здесь ценностный конфликт в видении желаемой модели выпускника школы идет по линии «нормативность», «конвенциональность» (позиция учителя) и «самореализация», «принципиальность» (позиция ученика). Таким образом, сегодня в смысловом отношении противоречие между позицией учащихся и учителей относительно целевых ориентиров школьного образования оказывается более острым; условно его можно обозначить как «самоопределение – предрешенность выбора» (Marcia, 1980).

### Заключение

Представленные в статье результаты в целом свидетельствуют о наличии общих содержательных тенденций, которые проявляются как относительно оценки значимости целей, так и задач школьного образования. В этой связи, в соответствии с общим дизайном исследования, обозначим три основных момента.

1. *Различия позиций: учитель – ученик.* Сопоставление мнений учащихся и учителей позволило выявить существенные различия в видении ими как задач, так и целевых ориентиров школьного образования. Если учащиеся в большей степени сориентированы на прагматические задачи, связанные со своей дальнейшей профессиональной успешностью (реализация стратегии восходящей профессиональной мобильности), то учителя акцентируют внимание на культурно-нормативных представлениях о социальных функциях школьного образования: сохранении и трансляции культуры, разностороннем развитии учащихся и их успешной социализации. Особым образом проявились различия и относительно целевых ориентиров образования. Так, если учащиеся акцентируют значимость в личностной модели выпускника школы индивидуалистических проявлений, то учителя ориентированы на нормативную модель успешной социализации в различных сферах (профессиональной, семейной, культуры и образования, общественной жизни). Следует подчеркнуть, что эти различия между позициями учащихся и учителей весьма устойчивые и сохраняются на протяжении 25 лет.

2. *Трансформация целевых ориентиров школы: четверть века спустя.* За прошедший период как среди учащихся, так и среди учителей явно повысилась значимость тех образовательных задач, которые связаны с приобретением учениками позитивного социального опыта взаимоотношений и участия в общественной жизни. Заметные изменения произошли в расстановке приоритетов среди учителей: увеличилась значимость подготовки учащихся для поступления в вуз и параллельно снизилась оценка важности такой задачи как формирование у учеников достаточного культурного уровня. Подобные изменения отражают не только трансформацию профессиональной позиции педагога, но и сужение социальных задач школы. С одной стороны, на передний план выходят прагматические задачи, а с другой – снижается культуuroобразующая функция школы, которая не выдерживает конкуренции со СМИ и новыми информационными технологиями. На наш взгляд, принципиальное значение имеют обнаруженные ценностные изменения в представлениях педагогов двух разных поколений о личностном развитии учащихся: романтизм, энтузиазм, принципиальность уступили место прагматизму и конвенциональности. Подобная переориентация целей определяет фундаментальные изменения в организации всего образовательного процесса.

### Литература

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии – 1994. – № 3. – С. 43–52.
2. Давыдов В.В. Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность. – 1979. – С. 109–140.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 2007.

4. Собкин В.С. Василий Васильевич Давыдов: Продолжение одной беседы // Социология образования: беседы, технологии, методы – 2006. – С. 9–23.
5. Собкин В.С. и др. Школа–1988. Проблемы. Противоречия. Перспективы. – М. : ВНИК «Школа», 1988.
6. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. – М. : ЦСО РАО, 1997.
7. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Том X. Выпуск XVII. / Под ред. В.С.Собкина. – М. : ЦСО РАО, 2005.
8. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. – М. : ФГБНУ ИУО РАО, 2016.
9. Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ, Москва-Амстердам: (По материалам социол. опроса учителей, учащихся и родителей). – М. : Центр социол. образования РАО, 1994.
10. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – М. : Мин-во образования РФ, 1992.
11. Толстых Н. Н., Прихожан А. М. Психология подросткового возраста. – М. : Издательство Юрайт, 2016.
12. Cranston, N., Kimber, M., Mulford, B., et.al. (2010) Politics and school education in Australia: a case of shifting purposes. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 182–195. doi: 10.1108/09578231011027842
13. Kaplan, A., & Hanoch, F. (2012) Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 171–175.
14. Lipnicka, M. (2008) Goals of Children’s education in Nursery schools in the Past and at Present. *New Educational Review*, 15 (2), 152-166.
15. Marcia, J.E. (1980) Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. Ed. J. Adelson N.Y.: John Wiley.
16. Reimers, F. (2006) Citizenship, Identity And Education: Examining The Public Purposes Of Schools In An Age Of Globalization. *Prospects*, 36(3), 275–294. doi: 10.1007/s11125-006-0009-0
17. Schafft, K. A., & Biddle, C. (2013) Place and Purpose in Public Education: School District Mission Statements and Educational (Dis)Embeddedness. *American Journal of Education*, 120(1), 55–76. doi:10.1086/673173
18. Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part 1. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (5), 1-91.
19. Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part 1. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (6), 1-96.

20. Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part II Attitudes Toward Education: Its Current State, Success, and Goal Orientations [Continued]. *Russian Education and Society*, 38(7), 5-47.

21. Thornberg, R., & Ebru, O. (2016) Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110–121.

22. Tirri, K., Moran, S., & Mariano, M.J. (2016) Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526–531.