

# Учащиеся и учителя о задачах и целях школьного образования<sup>1</sup>

В.С. Собкин, К.Э. Родионова

Центр социологии образования Института управления образованием РАО, Москва, Россия

Поступила 27 сентября 2018/ Принята к публикации: 16 октября 2018

## Students' and teachers' views on the goals and purposes of school education

Vladimir S. Sobkin\*, Ksenia E. Rodionova

Center for Sociology of Education, Institute of Education Management of the RAE, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: sobkin@mail.ru

Received September 27, 2018 / Accepted for publication: October 16, 2018

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** В связи с модернизацией школьного образования особое значение приобретает анализ мнений учащихся и учителей о задачах и целях учебно-воспитательного процесса. Именно их отношение к данным вопросам характеризует социально-психологический контекст, определяющий роль школы в культурном и ценностном развитии современного поколения.

**Цель исследования** — определение различий мнений учащихся и учителей по поводу задач и целевых ориентиров школьного образования. Различия выявлялись по трем направлениям: между учащимися и учителями, между представителями разных типов школ (общеобразовательных, с углубленным изучением отдельных предметов, гимназий, лицеев) и между поколениями учащихся и их учителей в 1991 и 2017 гг.

**Описание хода исследования.** Исследование основано на анкетных опросах 11.803 учащихся 7–11 классов и 4 999 учителей, проведенных Центром социологии образования Института управления образованием РАО в 2017 году. Полученные данные дополнительно сопоставляются с результатами опроса 1.162 учащихся и 681 учителя, проведенного в 1991 году. Рассматриваются вопросы о целевых ориентациях школьного образования на двух уровнях: прагматическом («Что должна дать ученику школа?») и ценностном («Кого должна готовить школа?»).

**Результаты исследования.** Показано, что на прагматическом уровне учащиеся придают 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. Представители гимназий и лицеев чаще отмечают функцию культурного развития, а также значимость общения и взаимодействия учащихся. Напротив, в общеобразовательных школах акцент ставится на принятии нормативных форм поведения, участии в общественной жизни. Факторный анализ позволил выявить три содержательные оппозиции, относительно которых структурируются цели школьного образования: «нормативность — самореализация», «конвенциональность — принципиальность», «романтизм — прагматизм».

**Выводы.** Проведенное исследование позволяет выявить своеобразие целевых ориентиров современного школьного образования в сознании учащихся и учителей, что необходимо для совершенствования образовательного процесса.

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

**Background.** Studying students' and teachers' views on the goals and purposes of the teaching and upbringing process is important in connection with the modernization of school education. Their attitude to these issues characterizes the social psychological context that determines the role of school in cultural and value-based education of adolescents.

**The Objective** of the research is to determine the differences between the students' and teachers' views on the goals and purposes of school education in relation to the three areas of analysis: between students and teachers, between members of schools types (general education, in-depth study of particular subjects, gymnasium and lyceum), between generations of teachers and students as of 1991 and 2017.

**Design.** The paper presents the results of survey questionnaire conducted by the Centre for Sociology of Education, IEM RAE, Moscow, Russia, in 2017. The sample included 11 803 students of 7–11 grades and 4 999 school teachers. The data are further compared with the results of the survey 1 conducted in 1991 (sample included 162 students and 681 teachers). Questions concerning goal orientations of school education are considered at two levels: pragmatic («What should school give to students?») and value-based («Who should schools prepare their students for?»).

**Research Results.** At the pragmatic level, students attach greater importance to the issues of professional identity, whereas teachers regard the traditional functions of education. At the value-based level for students, the individualistic attitudes are more typical, whereas teachers place a greater value on socially regular patterns. Members of the gymnasias and lyceums more often note the importance of the cultural development as well as communication and interaction between students. Unlike gymnasias and lyceums, general education schools put a greater emphasis on normal behaviour and participation in public life. The admission requirements have increased for socializing functions and training, and also the individualistic attitudes in modern education compared with 1991 have been in the focus of attention. Simultaneously, the importance of creative activity is decreasing and education is aimed at supporting social institution. Factor analysis has revealed three meaningful juxtapositions in relation to which the goals of school education are structured: «norm — self-actualisation», «convention — principle», «romantic approach — pragmatic approach».

**Conclusion.** This research reveals particular goals and purposes for modern school education in students' and teachers' minds that allows them to improve the educational process.

**Keywords:** social functions of education, personality models of the school graduate, type of school, teachers, students, personal identity.

<sup>1</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 г. Красноярск.

Вопрос о целях и задачах школьного образования является ключевым при рассмотрении его основных социокультурных функций и направлений модернизации. Содержание целей и их приоритеты исторически подвижны, они меняются в зависимости от социально-политических, экономических и культурных трансформаций общества (Cranston et al., 2010). Помимо учета влияния этих макрофакторов, необходим и анализ мнений основных участников образовательного процесса: учащихся, родителей и учителей. Их оценки являются важными индикаторами, отражающими потребности и содержательные требования, предъявляемые к образованию представителями разных социальных групп. В значительной степени именно позиция непосредственных участников образовательного процесса определяет направления конкретных изменений в реальной практике образования, когда «закрывается дверь классной комнаты», и учитель остается один на один со своими учениками.

Поэтому крайне важно учитывать мнение учительства о целях и задачах образования, поскольку оно отражает представления той социально-профессиональной группы, от которой, в конечном счете, зависит эффективность реализации образовательных реформ (Дюркгейм, 1996; Ойо, Аду, 2017; Kennedy, 2014; Popkewitz, 1991). Более того, взгляд педагога важен, если мы

рассматриваем его именно как субъекта образовательного процесса, а не как «отчужденного» от предмета своего труда пассивного исполнителя. Что должна, в первую очередь, дать школа ребенку? Какие личностные особенности ученика учитель рассматривает в качестве приоритетов при организации образовательного процесса? Ответы на эти и подобные им вопросы позволяют понять реальное состояние и функции современной школы как общественно-государственного института воспитания.

Мнения педагогов о целях школьного образования неоднородны и в существенной степени зависят от их профессионально-ценностных ориентаций. Так, например, в одном из наших исследований, проведенном еще в конце 1980-х, было показано, что учителя-«новаторы» заметно отличаются по своим целевым установкам при организации педагогической деятельности от учителей-«традиционалистов». Причем, если «традиционалисты» реализуют подход к ученику как к объекту воспитания, то «новаторы» рассматривают учащегося как субъекта учебной деятельности, организуя педагогический процесс в виде сотрудничества учитель – ученик (Собкин и др., 1988). Это подтверждают и результаты современных зарубежных исследований, где также сопоставляются мнения двух групп учителей: с консервативной и либерально-критической ориен-

тацией. При этом традиционный подход рассматривает учащегося как пассивного получателя знаний и моральных норм, либеральный же подчеркивает активное участие учащихся в процессе построения собственных смыслов и системы этических оценок, основанной на принципах справедливости и демократии (Thornberg, Ebru, 2016). Следует подчеркнуть, что рефлексия педагогами образовательных целей, воспитательных моделей и ценностей является базовой характеристикой в общей структуре профессиональных знаний учителя (Kadir, Akshir, 2017).

Не менее важна и позиция учащегося, если рассматривать его как субъекта учебной деятельности. В этом случае вопросы определения им целей своего образования и требований к школе приобретают особое значение. Характер ответов на эти вопросы определяют ценностные и жизненные ориентации подростка. Именно от них и зависит его видение школы, определение ее целей и задач. И здесь явно прослеживаются два плана. Один – прагматический: Что я должен получить от школы? (какие знания, умения, навыки, шире – компетенции). Другой – собственно целевой: Каким я должен стать, окончив школу? Подобный вопрос о цели образования предполагает особую ценностную ориентацию относительно тех или иных личностных моделей выпускника школы. Эти представления не однородны и могут строиться на разных основаниях. Их определение является нашей специальной исследовательской целью.



**Владимир Самуилович Собкин** – доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием РАО.  
E-mail: sobkin@mail.ru  
[http://iuorao.ru/pg\\_cso/](http://iuorao.ru/pg_cso/),  
[https://istina.msu.ru/profile/Vladimir\\_Sobkin/](https://istina.msu.ru/profile/Vladimir_Sobkin/)



**Ксения Эдуардовна Родионова** – аналитик лаборатории социокультурных проблем образования и воспитания Центра социологии образования Института управления образованием РАО, аспирант факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: kseniya9514@yandex.ru  
[http://iuorao.ru/pg\\_cso/](http://iuorao.ru/pg_cso/)

## Исследование

Основные направления и задачи. Исследование носит проблемно-ориентированный поисковый характер и реализовано в соответствии с представлением о необходимости рассмотрения целевых ориентиров школьного образования в трех различных контекстах. Первый касается выявления различий мнений между учащимися и учителями, второй – учитывает различия во взглядах представителей разных типов школ, третий – межпоколенческие различия. При этом все три обозначенных контекста предполагают рассмотрение целевых ориентаций школы на двух уровнях: прагматиче-

ском («Что должна дать ученику школа?») и ценностном, касающемся личностной модели выпускника («Кого должна готовить школа?»).

Эмпирическая база исследования. Статья основана на результатах социологического опроса, который был проведен Центром социологии образования ФБГНУ «Институт управления образованием 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, касающиеся их мнений относительно целей и задач современного школьного образования.

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 изменений представлений учащихся и учителей о задачах и целевых ориентирах школьного образования. Подобное сопоставление мнений разных поколений представляется важным, поскольку позволяет уточнить особенности представлений сегодняшних участников образовательного процесса о функциях школьного образования.

### 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). Здесь важно нахождение баланса между общественно значимыми задачами образования и задачами, соответствующими интересам и нуждам ребенка (Cranston et. al., 2010; Lipnicka, 2008). При

Систематизация педагогических практик позволяет выделить три области образовательных задач: квалификационная, связанная с приобретением знаний и умений; социализирующая, связанная с передачей традиций и усвоением норм поведения в разных социальных структурах, и область субъектности, которая связана с развитием инициативности и ответственности учащихся

этом школьное образование рассматривается в контексте жизненных целей учащихся, оно становится целостным и всесторонним, выходящим за рамки обычного приобретения знаний и развития лишь познавательных способностей учащихся. В частности, в одном из исследований были определены те задачи школы, которые учителя и учащиеся считали важными для формирования мировоззрения. Большинство учителей подчеркнули важность обучения учащихся навыкам самостоятельного мышления, аргументации и этической рефлексии. Учащиеся же подчеркивали важность школьного сообщества, включавшего также и учителей (Tirri, 2011). Систематизация педагогических практик позволяет выделить три области образовательных задач: квалификационная, связанная с приобретением знаний и умений; социализирующая, связанная с передачей традиций и усвоением норм поведения в разных социальных структурах, и область субъектности, которая связана с развитием инициативности и ответственности учащихся. Важный вывод, на который обращается специальное внимание, состоит

в том, что необходима сбалансированность всех трех областей. Чрезмерный акцент на академических достижениях оказывает негативное влияние на развитие субъектности (Biesta, 2015; Kennedy, 2014). Таким образом, вопрос о задачах школьного образования требует своего рассмотрения в более широком контексте, не ограничиваясь рамками непосредственно предметного обучения.

### 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. табл. 1).

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  $p < 0.0000$ ). Отсюда следует, что учащиеся, по сравнению

Табл. 1. Мнение учащихся и учителей о задачах школьного образования (%)

| Как Вы считаете, что, в первую очередь, должна дать ученику школа? | Учащиеся<br>N=11 803 | Учителя<br>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               |

Table 1. Students' and teachers' views of the tasks of school education (%)

| What do you think school should teach the student?        | Students<br>N=11 803 | Teachers<br>N=4 199 |
|---|----------------------|---------------------|
| Profound knowledge  | 67.0                 | 79.8                |
| Prepare for entering university                           | 52.2                 | 43.6                |
| Ability to develop students' abilities                    | 44.0                 | 71.4                |
| Experience of social communication and interaction        | 36.9                 | 61.9                |
| Experience of participation in public life and activities | 31.5                 | 45.5                |
| Sufficient cultural level                                 | 27.1                 | 51.0                |
| Sufficient pre-profile training                           | 25.0                 | 19.5                |

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-й 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% ( $p < 0.000$ ). 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% ( $p < 0.000$ ). 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-й класс) ориентации учащихся относительно задач образования в существенной степени определяются их дальнейшими образовательными планами. Здесь важнейшим фактором оказываются ценностные ориентации отно-

сительно реализации возможностей вертикальной образовательной мобильности.

Из данных таблицы 1 также видно, что остальные задачи школьного образования учителя отмечают заметно чаще, чем школьники. 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 учеников и их социализация. При этом «подготовка в вуз» традиционно в педагогическом сообществе не считается основной задачей школы, поскольку явно сужает задачи школы как социального института. Поэтому не случайно, что у современных учителей она занимает предпоследнюю по значимости ранговую позицию в ряду предложенных вариантов ответов, в то время как среди учащихся – вторую.

## 2. Статус школы и задачи образования.

Понятно, что существующая сегодня дифференциация типов школ определяет и их различия относительно иерархии образовательных задач. Особый интерес представляет сопоставление ответов учащихся и учителей разных типов школ, например, общеобразовательных и школ повышенного статуса (гимназий, лицеев).

Анализ материалов проведенного опроса позволил выделить две тенденции. Одна из них состоит в том, что учащиеся

и учителя гимназий и лицеев заметно чаще, по сравнению с учащимися и учителями общеобразовательных школ, отмечают в качестве основных целей школы обеспечение «достаточного культурного уровня» учащихся (соответственно 29,8% и 26,7% в ответах учащихся,  $p = 0,3$ , среди учителей – 56,5% и 50,4%,  $p = 0,05$ ) и «необходимую подготовку для поступления в вуз» (соответственно 55,5% и 51,6% среди учащихся,  $p = 0,1$ , среди учителей – 51,9% и 42,7%,  $p = 0,003$ ). Подобные различия вполне ожидаемы, учитывая нормативные документы, позволяющие присвоить школе статус гимназии или лицея.

Другая тенденция не столь очевидна и характерна только для школьников. Учащиеся лицеев и гимназий уделяют большее внимание, по сравнению со своими сверстниками из общеобразовательных школ, такому аспекту образования, как приобретение «опыта социального общения и взаимодействия» (соответственно 42,2% и 36,4%,  $p < 0.0002$ ). Учащиеся же общеобразовательных школ чаще, по сравнению со школьниками из лицеев и гимназий, отмечают необходимость приобретения «опыта участия в общественной жизни и деятельности» (соответственно 31,9% и 25,9%,  $p < 0.000$ ). Можно сделать вывод о разных содержательных акцентах при реализации задачи социализации учащихся в общеобразовательных школах и в школах с повышенным статусом. Приобретение опыта социального общения и взаимодействия можно рассматривать как необходимый аспект собственно образовательной деятельности (например, командная работа над проектами, участие в дополнительном образовании и т.п.). Опыт же участия в общественной жизни и деятельности связан с включением в более широкую социальную практику: участие в районных и городских мероприятиях, субботниках и т.п. Судя по полученным данным, к подобной работе, где акцентированы идеологические аспекты воспитания, учащиеся общеобразовательных школ привлекаются гораздо активнее, чем учащиеся школ с повышенным статусом.

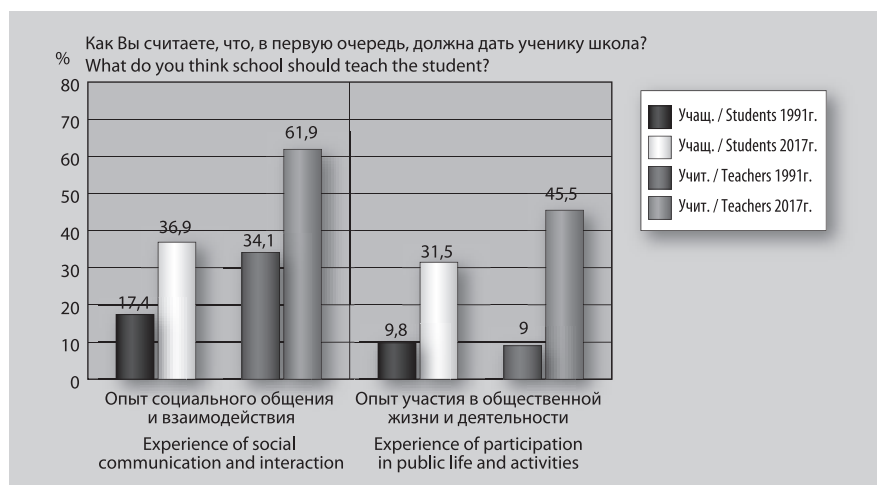


Рис. 1. Мнение учащихся и учителей относительно значимости задач социализации школьников по опросам 1991 и 2017 гг. (%). Различия статистически значимы на уровне  $p < 0.000$

Fig. 1. Students' and teachers' views regarding the significance of the tasks of schoolchildren socialization as of 1991 and 2017 surveys (%). Differences are statistically significant at  $p < 0.000$

## 3. Изменение образовательных задач школы: 1991–2017 гг.

Сопоставление мнений учащихся и учителей разных поколений позволяет



охарактеризовать социокультурную динамику трансформации задач школьного образования.

Воспользуемся результатами вышеупомянутого опроса учащихся и учителей 1991 г. (Собкин, Писарский, 1994). Сравнение данных позволило выявить следующие три характерные тенденции. Первая из них связана с явным увеличением за прошедший период значимости тех задач школьного образования, которые касаются социализации (см. рис. 1).

Как видно из рисунка 1, по сравнению с респондентами 1991 г., 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».

Вторая тенденция касается явного повышения значимости такой задачи, как «необходимая подготовка для поступления в вуз». Особенно отчетливо это проявляется в ответах учителей – в 1991-м году этот вариант среди них отмечали 14,8%, а в 2017-м году – уже 43,6% ( $p < 0.0000$ ). Это подчеркивает существенный сдвиг в понимании учителями задач школьного образования как этапа подготовки к поступлению 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.,  $p < 0.0000$ ), и для учителей (соответственно 59,0% и 51,0%,  $p < 0.0001$ ). Подобное изменение, по всей видимости, связано с общими трансформациями информационной среды, следствием которых является снижение статуса школы в качестве института трансляции культуры. Если в педагогической риторике постоянно подчеркиваются задачи приобщения учащихся к культуре и повышения культуросемкости образовательного процесса, то для непо-

средственных участников образовательного процесса (учащихся и учителей) эта задача теряет свою значимость.

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

Вопрос о целях школьного образования в основной и старшей школе, касающийся содержательных представлений о развитии личности учащихся, является важным, по меньшей мере, в связи с двумя аспектами. Первый 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). 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 формированию уверенности учащихся в возможности влияния на обстоятельства, способности проявлять инициативу и брать на себя ответственность, умение мыслить критически и пересматривать возможные основания самоидентификации (Давыдов, 1979, 1996; Собкин, Абросимова, Адамчук и др., 2003; Собкин, 2006; Kaplan, Hanoch, 2012; Schafft, Biddle, 2013).

Второй аспект касается нравственного развития, основой которого становятся определенные социальные образцы, присваиваемые в процессе образования и социализации, им стремятся соответствовать учащийся (Собкин, 1997). Отметим, что ценностное воспитание в западном образовании рассматривается

Табл. 2. Мнение учащихся и учителей о целевых ориентирах школьного образования (%)

| Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь, должна готовить школа? | Учащиеся<br>N=11 803 | Учителя<br>N=4 199 |
|--|----------------------|--------------------|
| Культурных, образованных людей                                       | 64,7                 | 74,0               |
| Людей, добывающих 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                |

Table 2. Students' and teachers' views of the targets of school education (%)

| What graduates do you think school should prepare?      | Students<br>N=11 803 | Teachers<br>N=4 199 |
|---|----------------------|---------------------|
| Cultured and educated people                            | 64.7                 | 74.0                |
| People who get their way in life                        | 41.2                 | 18.0                |
| Discipline-conscious employees                          | 40.0                 | 35.2                |
| Critically minded people willing to take responsibility | 36.5                 | 65.1                |
| Creative and skilled professionals                      | 30.8                 | 48.4                |
| People who are able to ensure their well-being          | 27.1                 | 18.6                |
| Reliable defenders of the motherland                    | 18.9                 | 30.5                |
| People who are able to create a family with strong ties | 10.6                 | 36.1                |
| People who are able to feel the beauty                  | 5.4                  | 10.3                |
| People of principles. those who do not compromise       | 4.9                  | 3.5                 |
| Romantics and enthusiasts                               | 4.4                  | 4.8                 |

с точки зрения двух образовательных целей: морального развития и воспитания гражданской позиции учащихся (Reimers, 2006; Thornberg, Ebru, 2016).

### 1. Сопоставление ответов учащихся и учителей.

Как и в случае с ответом на вопрос о задачах школьного образования, при ответе на вопрос о его целях («Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь, должна готовить школа?») учащимися и учителями предлагалось выбрать несколько возможных вариантов (см. табл. 2).

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 спе-

циалистов», «людей, способных создать крепкую семью», «надежных защитников своей страны». Это нормативно одобряемые образцы, определяющие социальную успешность («полезность») в различных сферах социальной активности (общественная жизнь, работа, семья).

Стоит особо отметить различие мнений о значимости такой личностной модели, как человек, «способный создать крепкую семью». С определением ее в качестве важной цели школьного образования согласны 36,1% учителей и лишь 10,6% учащихся ( $p < .0000$ ). Такую 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 реальная 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 в плане формирования, в пер-

вую очередь, морально-этических норм поведения учащихся.

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.

Весьма различны ответы 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%,  $p < .0000$ ). Можно предположить, что, отвечая так, учащиеся опираются на реальную практику жизни школы как социального института и, в частности, на свой опыт относительно социально-ролевых отношений учитель-ученик. Так, результаты 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». Цель школы – воспитание «критически мыслящего человека, способного брать на себя ответ-

Табл. 3. Мнение учащихся и учителей разных типов школ о личности выпускника школы (%)

| Кого, с Вашей точки зрения, в первую очередь, должна готовить школа? | Учащиеся 2017г. |                  |                 | Учителя 2017г. |                  |                |
|--|-----------------|------------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|
|  | Общ.<br>N=8385  | Углубл.<br>N=852 | Гимн.<br>N=1113 | Общ.<br>N=3442 | Углубл.<br>N=234 | Гимн.<br>N=283 |
| Надежных защитников своей страны                                     | 19,6            | 16,9             | 13,9            | 31,2           | 21,8             | 27,2           |
| Добросовестных дисциплинированных работников                         | 41,3            | 36,2             | 36,9            | 36,1           | 31,2             | 28,3           |
| Критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность     | 36,2            | 35,4             | 38,8            | 63,8           | 70,9             | 74,9           |
| Культурных, образованных людей                                       | 65,0            | 63,7             | 65,4            | 73,3           | 78,2             | 82,3           |
| Творческих, квалифицированных специалистов                           | 30,1            | 32,4             | 34,4            | 48,3           | 53,8             | 45,9           |

Table 3. Students' and teachers' views of school graduate's personality (%)

| What graduates do you think school should prepare?      | Students 2017               |                            |                     | Teachers 2017               |                            |                    |
|---|-----------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------------|--------------------|
|   | General Education<br>N=8385 | In-Depth Learning<br>N=852 | Gymnasium<br>N=1113 | General Education<br>N=3442 | In-Depth Learning<br>N=234 | Gymnasium<br>N=283 |
| Reliable defenders of the motherland                    | 19.6                        | 16.9                       | 13.9                | 31.2                        | 21.8                       | 27.2               |
| Discipline-conscious employees                          | 41.3                        | 36.2                       | 36.9                | 36.1                        | 31.2                       | 28.3               |
| Critically minded people willing to take responsibility | 36.2                        | 35.4                       | 38.8                | 63.8                        | 70.9                       | 74.9               |
| Cultured and educated people                            | 65.0                        | 63.7                       | 65.4                | 73.3                        | 78.2                       | 82.3               |
| Creative and skilled professionals                      | 30.1                        | 32.4                       | 34.4                | 48.3                        | 53.8                       | 45.9               |

ственность» явно расходится с реальным опытом 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» (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 таких качеств субъектности, как принципиальность, романтизм и энтузиазм довольно низка и не востребована обществом.

Таким образом, выявился ряд принципиальных расхождений относительно желаемой модели выпускника школы. 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. Принципиально отличаются они и 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, и для учителей, и для учащихся слабо значимы личностные модели выпускника школы с такими характеристиками, как принципиальность, бескомпромиссность, энтузиазм и романтизм. Это свидетельствует о своеобразии современной социокультурной ситуации, где эти свойства являются малоценными. 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. Влияние статуса школы на значимость разных личностных моделей выпускника.

Представленные в таблице 3 данные показывают, что существуют значимые различия в ответах учащихся и учителей из разных типов школ: общеобразовательных, школ с углубленным изучением отдельных предметов, лицеев и гимназий.

Учащиеся общеобразовательных школ в большей степени, чем учащиеся гимназий и лицеев, считают важным воспитание в школе «надежных защитников своей страны» (соответственно 19,6% и 13,9%,  $p < .0000$ ) и «добросовестных дисциплинированных работников» (соответственно 41,3% и 36,9%,  $p < .005$ ). В то же время, они отдают меньшее предпочтение подготовке «творческих квалифицированных работников» (соответственно 30,1% и 34,4%,  $p < .003$ ).

В ответах учителей проявляются те же различия. Учителя общеобразовательных школ, по сравнению с учителями школ с углубленным изучением отдельных предметов, в большей степени считают, что школа должна готовить «надежных защитников своей страны» (соответственно 31,2% и 21,8%,  $p < .003$ ), а также «добросовестных дисциплинированных работников» (соответственно 36,1% и 28,3%,  $p < .01$ ).

Вместе с тем, у учителей проявились и дополнительные отличия. Учителя гимназий и лицеев чаще, чем учителя общеобразовательных школ считают, что школа должна готовить «критически мыслящих людей, готовых брать на себя ответственность» (соответственно 74,9% и 63,8%,  $p < .0002$ ), а также «культурных, образованных людей» (соответственно: 82,3% и 73,3%,  $p < .001$ ). На наш взгляд, подобные различия весьма показательны, поскольку позволяют выявить целевые особенности школ с повышенным статусом: активное погружение ученика в про-

странство культуры, формирование критичности, ответственности.

Приведенные в таблице 3 данные позволяют сделать два важных вывода о влиянии статуса школы на целевые ориентиры организации образовательного процесса по воспитанию личности. Первый касается принципиальных различий ответов учителей и учащихся общеобразовательных школ от мнений учителей и учащихся школ с повышенным статусом. Основное различие заключается в постановке акцента на принятие учащимися нормативных форм поведения (верность государству, дисциплина и исполнительность), что характерно для организации образовательного процесса в общеобразовательных школах. Второй вывод связан со своеобразием позиции учителей. Учителя школ с повышенным статусом в большей степени ориентированы на значимость целей культурного развития школьников, формирования у них критичности и ответственности. Таким образом, дифференциация школ относительно их статуса оказывается связанной и с весьма существенными целевыми различиями в содержании образовательного процесса по воспитанию личности.

## 3. Изменение целевых образовательных ориентиров школы: 1991–2017.

Анализ изменений, касающихся представлений учащихся и учителей о желательной личностной модели выпускника

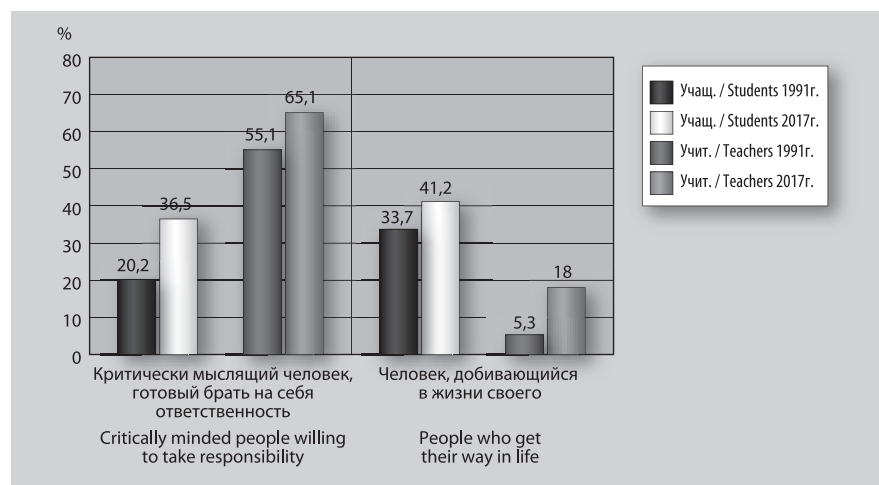


Рис. 2. Изменение мнений учащихся и учителей о значимости личностных моделей, характеризующих стремление к индивидуалистическим проявлениям по опросам 1991 и 2017 гг. (%)

Fig. 2. Change of students' and teachers' views of personality role model that are typical of individual behavior as of 1991 and 2017 surveys (%)

школы позволяет выявить смену целевых приоритетов школьного образования на разных исторических этапах. С этой целью воспользуемся результатами социологического опроса, проведенного нами в 1991 году (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.

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, добывающий в жизни своего». Это позволяет сделать вывод о явном изменении целевых ориентиров школьного образования в направлении формирования личностных качеств, связанных с индивидуалистическими установками.

Приведенные на рисунке 3 данные показывают произошедшие противоречивые изменения, касающиеся особен-

ностей, характеризующих субъекта профессиональной деятельности. С одной стороны, среди учащихся и учителей явно возросла ценность значимости таких качеств, как добросовестность и дисциплинированность, а, с другой – снизилась привлекательность личностной модели «творческий квалифицированный специалист». И учителя, и школьники склонны рассматривать выпускника школы скорее как исполнителя, а не как субъекта творческой деятельности.

Весьма показательны данные, касающиеся значимости тех личностных моделей, которые связаны с поддержанием социальных институтов (см. рис. 4). И среди учащихся, 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.

Относительно же модели семьянина у учащихся и учителей наблюдаются противоположные тенденции. Так, снижение значимости у учащихся 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 с тем, что она входит в круг традиционных культурных ценностей, которые учитель транслирует новому поколению, и с особой социальной остротой демографической проблемы в современной России.

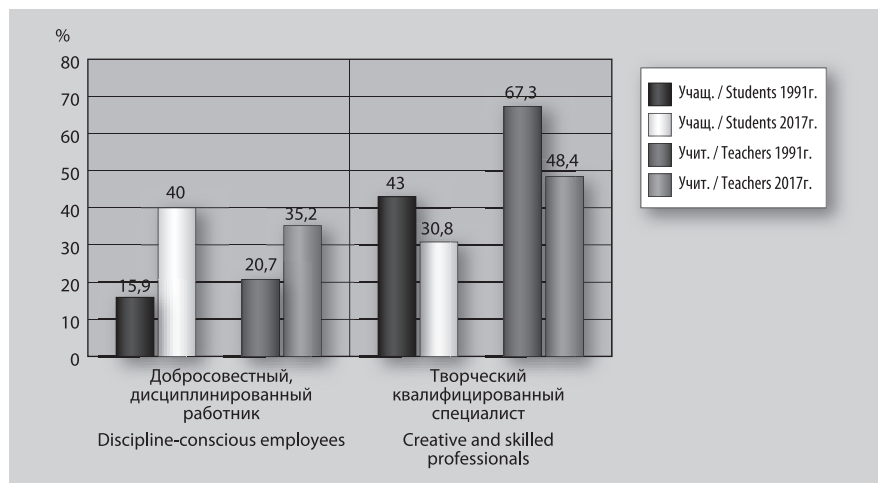


Рис. 3. Изменение мнений учащихся и учителей о значимости личностных моделей, характеризующих субъекта профессиональной деятельности по опросам 1991 и 2017 гг. (%)

Fig. 3. Students' and teachers' attitude to personality models typical of their occupation according to 1991 and 2017 surveys (%)

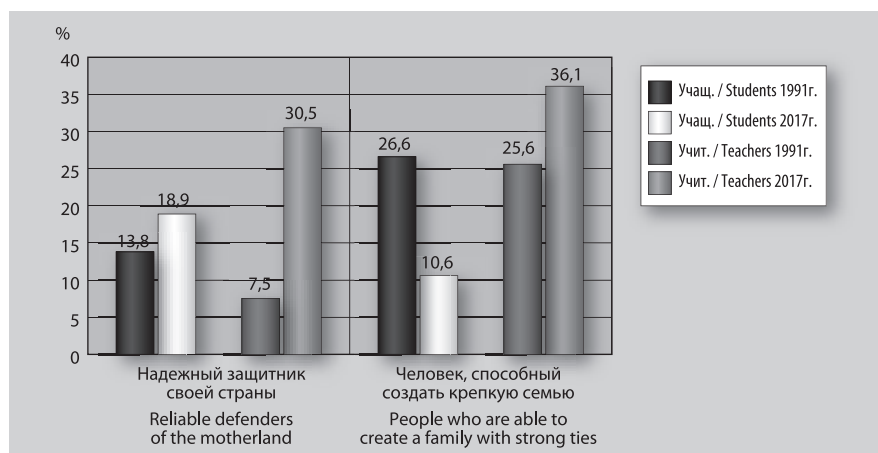


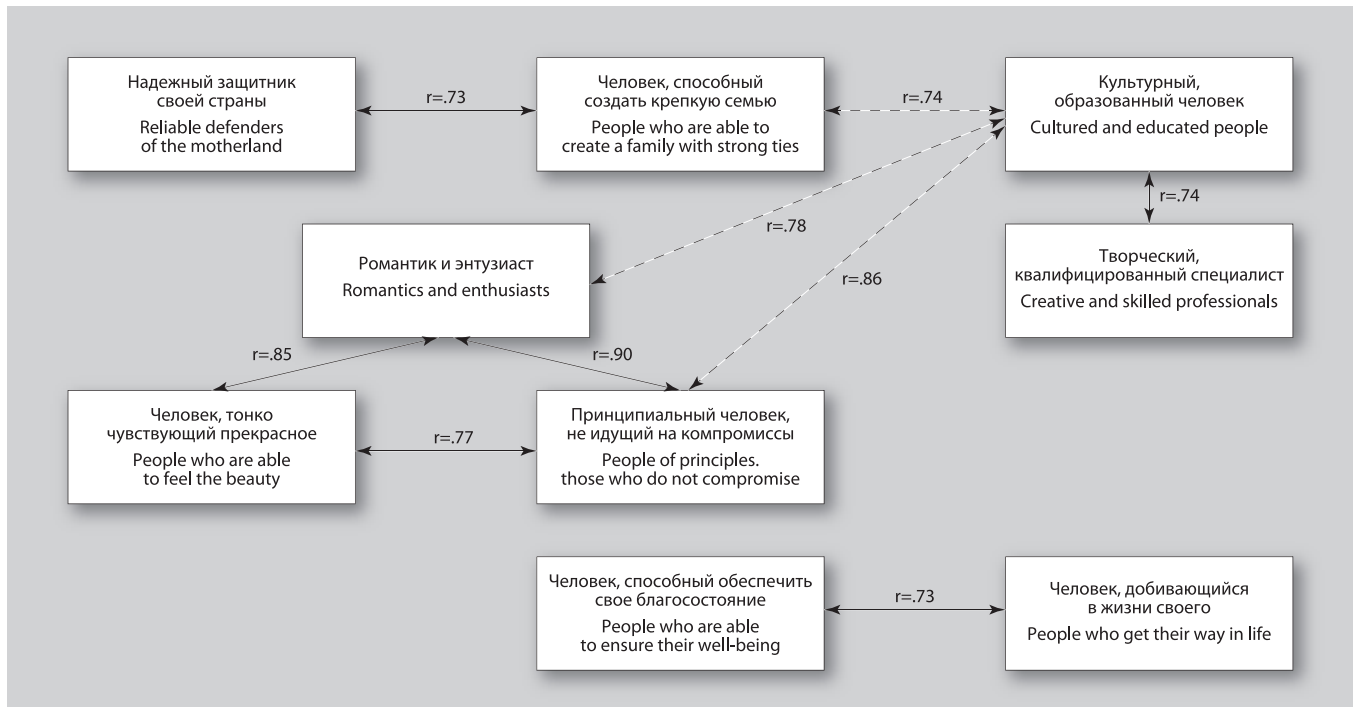
Рис. 4. Изменение мнений учащихся и учителей о значимости личностных моделей, связанных с поддержанием социальных институтов по опросам 1991 и 2017 гг. (%)

Fig. 4. Change of students' and teachers' views of personality role model based on social institutions support as of 1991 and 2017 surveys (%)

#### 4. Структурный анализ особенностей представлений учащихся и учителей о личности выпускника школы.

В приведенных выше разделах полученный эмпирический материал анализировался относительно частоты выбо-





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

**Fig. 5.** Correlation relationship between students' choices of preferable personality role model of the school graduate (co-efficient)

ра 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, «добивающийся в жизни своего», и человек, «способный обеспечить свое благосостояние» ( $r=.75, p<.01$  – у учащихся,  $r=.82, p<.002$  – у учителей). Это, в частности, позволяет сделать вывод об устойчивом комплексе взаимосвязанных характеристик, который определяет актуализацию индивидуалистических установок.

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

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». Подобные устойчивые взаимосвязи дают основания для определения основных содержательных модальностей, на основе которых у современного подростка строится представление о личности выпускника школы: поддержка традиционных социальных институтов, индивидуализм, стремление к высокому социальному статусу, проявление субъективной позиции. В подвыборке учителей корреляционная пляда имеет несколько иной характер.

Обнаруженные корреляционные связи между выборами тех или иных личностных моделей выпускника школы позволяют в обобщенном виде представить содержательное своеобразие представлений о целевых ориентирах школьного образо-

вания в той или иной подвыборке. Между тем, возможно и другое направление структурного анализа выборов личностных моделей выпускника школы. Оно связано с обнаружением сходств и различий в представлениях о выпускнике школы у основных участников образовательного процесса. С этой целью был использован метод факторного анализа, когда 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 отдель-

ных предметов, из школ с повышенным статусом по опросу 2017 г. Сформиро-

|  |      |
|--|------|
| 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 |

ванная 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 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:

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

ный фактор фиксирует устойчивую оппозицию в определении целей школьного образования между учащимися и учителями, которая не изменилась за прошедшие 25 лет. При этом, если учителя придерживаются нормы социальной желательности, связанной с формированием личности, достигающей успеха в разных сферах

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

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 традиционно отвергается учителями, 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:

Положительный полюс данного фактора определяет модель человека, который верит в идеалы и стремится воплотить их. 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

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

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.

Данный фактор задает ценностную оппозицию «романтизм – прагматизм», которая отражает особенности социокультурной ситуации развития современного подростка.

Особый 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, и учителя из школ с углубленным изучением отдельных предметов (значение 0,7). Остальные же подвыборки учителей и учащихся разместились на отрицательном полюсе фактора. Это позволяет сделать вывод о том, что данный фактор дифференцирует раз-

личия в ценностных представлениях о желаемых личностных образцах между современными учащимися и учителями и поколением начала 1990-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 1990-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, как говорится: «лучше синица в руках, чем журавль в небе». И все же, оправдано ли, с педагогической точки зрения придерживать-

ся этой максимы обыденного сознания, когда мы говорим о развитии личности в подростковом и юношеском возрастах? Может быть, напротив, 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:

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, 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). Показатели же учителей, 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. За четверть века установка на воспитание личности, отстаивающей свои взгляды, сменилась на значимость модели, где 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». Важно отметить, что в 2017 году, по сравнению с 1991 годом, произошли существенные изменения целевых ориентаций 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 цен-

ностного ориентира от 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. Например, 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»).

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. В 1991 году учителя разместились в квадранте II, а учащиеся – в квадранте IV. Ценностный конфликт между педагогами и школьниками строился по линии «нормативность», «принципиальность» (учи-

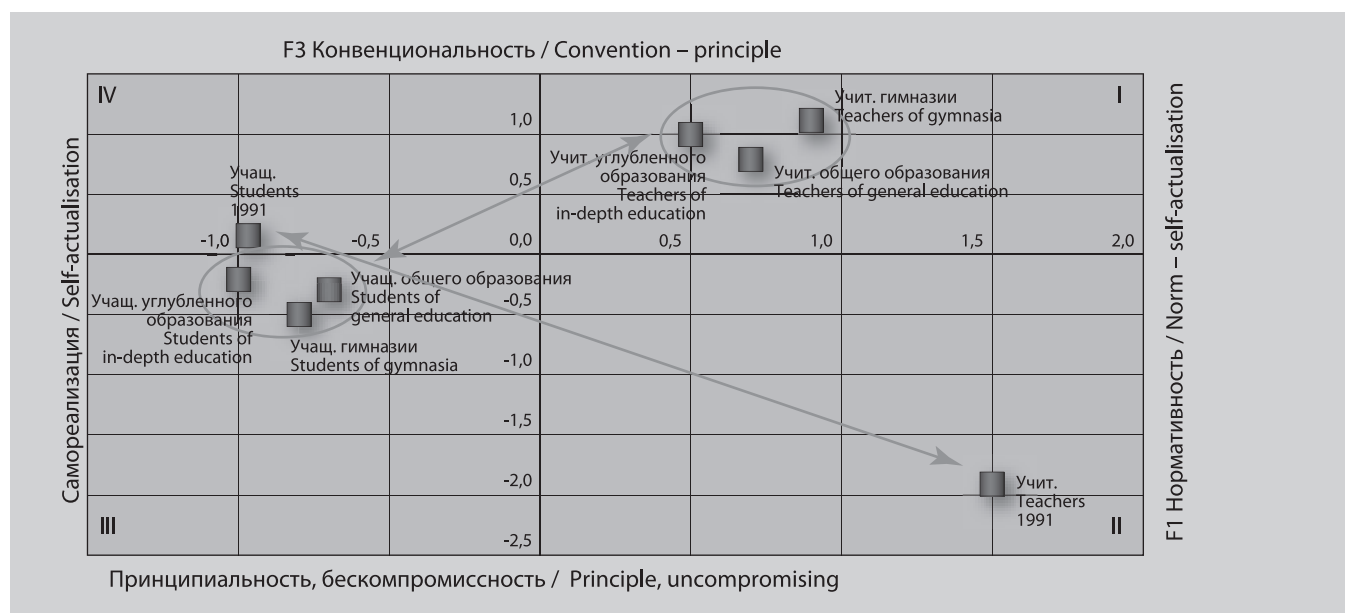


Рис. 6. Размещение учащихся и учителей разных типов школ по опросам 2017 г. и 1991 гг. в пространстве факторов F1 («нормативность – самореализация») и F3 («конвенциональность – бескомпромиссность»).

Fig. 6. Valuing different types of schools as of 1991 and 2017 surveys according to F1 (“norm – self-actualisation”) and F3 (“convention – principle”) factors.

теля) и «самореализация», «конвенциональность» (ученики). Иное 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

ях о социальных функциях школьного образования: сохранение и трансляция культуры, разностороннее развитие учащихся и их успешная социализация. Особым образом проявились различия и относительно целевых ориентиров образования. Учащиеся акцентируют значимость индивидуалистических проявлений в личностной модели выпускника школы, а учителя ориентированы на нормативную модель успеш-

читаемой модели выпускника школы, когда таким качествам как критичность и ответственность (лицей и гимназии) противопоставляются дисциплинированность и исполнительность (общеобразовательные школы). В целом, полученные данные показывают, что дифференциация типов школ касается не только (скорее «не столько») их различий относительно содержания учебных предметов, но и относительно ценностно-целевых задач школы как института социализации.

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

3. 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 культуурообразующая 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.

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 – предпрешенность выбора» (Marcia, 1980).

ной 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. Сопоставление разных типов школ. Учащиеся и учителя школ с повышенным статусом (лицей, гимназии) существенно чаще, по сравнению с педагогами и учениками общеобразовательных школ, в качестве приоритетных задач школьного образования отмечают те, которые связаны с высокими достижениями в сфере культуры и образования. Важной линией дифференциации школ выступает их разная ориентация на дальнейшую социокультурную успешность своих выпускников. Вместе с тем, повышенный статус школы иначе ориентирует и организацию воспитательного процесса. Так, для учеников лицеев и гимназий более значимым оказывается приобретение опыта социального общения и взаимодействия, чем опыта участия в общественной жизни, в отличие от учащихся общеобразовательных школ. Эти различия содержательно коррелируют и относительно выбора предпо-

\*\*\*

Представленные в статье результаты в целом свидетельствуют о наличии общих содержательных тенденций, которые, с рядом оговорок и уточнений, проявляются относительно оценки и значимости целей и задач школьного образования. Обозначим три основных момента.

1. Различия позиций: учитель – ученик. Сопоставление мнений учащихся и учителей позволило выявить существенные различия в видении ими задач и целевых ориентиров школьного образования. Если учащиеся в большей степени ориентированы на прагматические задачи, связанные со своей дальнейшей профессиональной успешностью (реализация стратегии восходящей профессиональной мобильности), то учителя акцентируют внимание на культурно-нормативных представлении-

#### Литература:

- Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии – 1994. – № 3. – С. 43–52.  
Давыдов В.В. Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность. – Москва, 1979. – С. 109–140.  
Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – Москва : ИНТОР, 1996.  
Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с фр. Т.Г. Астаховой; научн. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев; вступит. статья В.С. Собкина. – Москва : ИНТОР, 1996.



Кон И.С. Психология старшеклассника. – Москва : Просвещение, 2007.

Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII / под ред. В.С. Собкина. – Москва : ЦСО РАО, 2003 – 391 с.

Коньшина Т.М., Пряжников Н.С., Садовникова Т.Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 3. – С. 37–59.

Собкин В.С. Василий Васильевич Давыдов: продолжение одной беседы // Социология образования: беседы, технологии, методы. – Москва, 2006. – С. 9–23.

Собкин В.С. и др. Школа–1988. Проблемы. Противоречия. Перспективы. – Москва : ВНИК «Школа», 1988.

Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики : эмпирическое исследование. – Москва : ЦСО РАО, 1997.

Собкин В.С. и др. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII / Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В., под ред. В.С. Собкина. – Москва : ЦСО РАО, 2005 – 359 с.

Собкин В.С., Адамчук Д.В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. – Москва : ФГБНУ ИУО РАО, 2016.

Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ, Москва-Амстердам (по материалам социол. опроса учителей, учащихся и родителей). – Москва : Центр социол. образования РАО, 1994.

Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – Москва : Мин-во образования РФ, 1992.

Толстых Н. Н., Прихожан А. М. Психология подросткового возраста. – Москва : Юрайт, 2016.

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. doi: 10.1111/ejed.12109

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

Kadir, A., & Akshir, M. (2017). What Teacher Knowledge Matters in Effectively Developing Critical Thinkers in the 21st Century Curriculum? *Thinking Skills and Creativity*, 23, 79–90. doi: 10.1016/j.tsc.2016.10.011

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. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.01.005

Kennedy, A. (2014). What do professional learning policies say about purposes of teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 183–194. doi: 10.1080/1359866x.2014.940279

Lipnicka, M. (2008). Goals of Children's education in Nursery schools in the Past and at Present. *New Educational Review*, 15(2), 152–166.

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley.

Ojo, O.A., & Adu, E.O. (2017). Transformation of teaching quality in secondary school education: Teachers' conception. *Perspectives in Education*, 35(2), 60–72. doi: 10.18820/2519593X/pie.v35i2.5

Popkewitz, T.S. (1991). A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research. Teachers College Press.

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

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

Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996). A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part I. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (5), 1–91. doi: 10.2753/RES1060-939338056

Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part I. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (6), 1–96. doi: 10.2753/RES1060-939338063

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. doi: 10.2753/RES1060-939338075

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. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.002

Tirri, K. (2011) Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 159–165. doi: 10.1016/j.ijer.2011.07.010

Tirri, K., Moran, S., & Mariano, M.J. (2016) Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526–531. doi: 10.1080/02607476.2016.1226551

## References:

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. doi: 10.1111/ejed.12109

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

Davydov V.V. (1979). Persons need to “stand out”. [*S chego nachinaetsya lichnost'?*], 109–140.

Davydov V.V. (1996). Theory of developmental learning. Moscow, INTOR.

Durkheim E. (1996). Sociology of Education Moscow, INTOR.

Ginzburg, M.R. (1994). Psychological content of personal self-determination. [*Voprosy psikhologii*], 3, 43–52.

- Kadir, A., & Akshir, M. (2017). What Teacher Knowledge Matters in Effectively Developing Critical Thinkers in the 21st Century Curriculum? *Thinking Skills and Creativity*, 23, 79–90. doi: 10.1016/j.tsc.2016.10.011
- 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. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.01.005
- Kennedy, A. (2014). What do professional learning policies say about purposes of teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 183–194. doi: 10.1080/1359866x.2014.940279
- Kon I.S. (2007). Psychology high school student. Moscow, Prosveshchenie.
- Konshina T.M., Pryazhnikov N.S., & Sadovnikova T.Yu. (2018). Personal professional perspective of modern Russian elder adolescents: value-semantic aspect. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*], Series 14. Psychology, 3, 37–59.
- Lipnicka, M. (2008). Goals of Children's education in Nursery schools in the Past and at Present. *New Educational Review*, 15(2), 152–166.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley.
- Ojo, O.A., & Adu, E.O. (2017). Transformation of teaching quality in secondary school education: Teachers' conception. *Perspectives in Education*, 35(2), 60–72. doi: 10.18820/2519593X/pie.v35i2.5
- Popkewitz, T.S. (1991). A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research. Teachers College Press.
- 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
- 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
- Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996). A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part I. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (5), 1–91. doi: 10.2753/RES1060-939338056
- Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part I. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*, 38 (6), 1–96. doi: 10.2753/RES1060-939338063
- 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. doi: 10.2753/RES1060-939338075
- Sobkin V.S. (ed.) (2003). Tolerance in the adolescent subculture. Works on the sociology of education. Vol. VIII. Issue XIII. Moscow, TSSO RAO, 391.
- Sobkin V.S. (2006). Vasily Vasilyevich Davydov: continuation of one conversation. [*Sotsiologiya obrazovaniya: besedy, tekhnologii, metody*], 9-23.
- Sobkin V.S. et al. (1988). School – 1988. Problems. Contradictions. Perspectives. Moscow, VNIK «Skhola».
10. Sobkin V.S. (1997). A senior in the world of politics: an empirical study. Moscow, TSSO RAO.
- Sobkin V.S. et al. (2005). Adolescent: norms, risks, deviations. Works on the sociology of education. Vol. X. Iss. XVII. Moscow, TSSO RAO, 359.
- Sobkin V.S., & Adamchuk D.V. (2016). Modern teacher: life and career choice. Moscow, FGBNU IUO RAO.
- Sobkin V.S., & Pisarsky P.S. (1994). Life values and attitudes towards education: cross-cultural analysis, Moscow-Amsterdam (based on sociological survey of teachers, students and their parents). Moscow: Tsentr Sotsiologicheskogo Obrazovaniya RAO.
- Sobkin V.S., & Pisarsky P.S. (1992). Socio-cultural analysis of the educational situation in the megapolis – Moscow, Ministerstvo Obrazovaniya RF.
- 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. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.002
- Tirri, K. (2011) Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 159–165. doi: 10.1016/j.ijer.2011.07.010
- Tirri, K., Moran, S., & Mariano, M.J. (2016) Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526–531. doi: 10.1080/02607476.2016.1226551
- Tolstykh N. N., & Prigozhan A.M. (2016). Psychology of adolescence. Moscow, Yurayt.