

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ШКОЛЫ – важнейшая часть стратегического анализа

Александр Матвеевич Моисеев,
проректор Академии социального управления
Московской области, кандидат педагогических наук

Место анализа проблем в выборе школьных стратегий — наиважнейшее, именно наличие проблемы побуждает корректировать действующие стратегии или создавать новые, а характер проблем — всегда вполне конкретных и в чём-то уникальных — задаёт направленность и содержание соответствующих стратегий их решения в русле общей миссии и главных целей школы.

Анализ проблем вошёл в практику наших школ в 90-е годы, но изучение стратегических документов школ показывает, что не все вопросы, связанные с этим методом анализа, решаются корректно и качественно. Прежде всего, возникающие трудности и ошибки связаны с неточным пониманием сущности и значения анализа проблем в стратегическом управлении школы.

Какой тип анализа нужен для выработки стратегий развития школ?

Что в первую очередь необходимо знать для того, чтобы принимать квалифицированное и грамотное решение об изменениях, развитии школы, об их необходимости, желательности, направлениях? На этот вопрос можно услышать очень разные ответы. Очевидно, что нужно знать и внешнее окружение школы, и наличие ресурсов, и готовность кадров, и многое другое.

Действительно, системные изменения предполагают у тех, кто их готовит, обширные и многообразные знания. Но есть знания — самые важные и строго необходимые, самые нужные и ничем не заменимые. Именно в них и в их необхо-

димости следует искать основания того типа и метода анализа, который необходим для выработки стратегии.

Итак, для того, чтобы обеспечить полезные, устойчивые изменения к лучшему, прежде всего необходимо знать:

- что мы понимаем как потребное, необходимое, желаемое, требуемое будущее (или иными словами — что для нас является требуемыми в будущем результатами жизнедеятельности нашей школы);
- каковы реальные результаты жизнедеятельности нашей школы сегодня в свете этих требуемых будущих результатов? Обратите внимание: речь идёт не просто об оценке состояния школы «здесь и теперь», а именно об её оценке в свете требуемых завтрашних результатов, т.е. об оценке «из будущего», а не из прошлого и настоящего;

● каковы наиболее важные для развития школы несовпадения, рассогласования, разрывы между результатами жизнедеятельности школы, требуемыми в будущем, и её же реальными результатами, т.е. говоря короче — каковы проблемы школы?

Обойти эти вопросы при стратегическом планировании развития школ невозможно, можно утверждать, что это неизбежная логика размышлений о развитии. Таким образом, тип анализа, о котором идёт речь, — анализ проблем школы, абсолютно необходим при выработке стратегий жизнедеятельности школы.

Существенные признаки проблемы

Итак, наличие объективно существующего разрыва между требуемыми в обозримом будущем результатами школы и её реальными, нынешними результатами — это *первый и наиболее существенный признак проблемы* (в рамках метода анализа проблем). Это утверждение порождает дополнительные практически важные комментарии:

● Анализ проблем как метод, ориентированный на развитие учреждений, всегда связан с *формулированием требуемых результатов не из прошлого и настоящего (хотя и с их обязательным учётом), а из прогнозируемого и проектируемого обозримого будущего.*

При этом фундаментальная и принципиальная невозможность точного определения будущего (того, которое действительно наступит, или того, которое мы хотели бы иметь) не отрицается, а рассматривается как объективное ограничение наших возможностей, которое мы осознаём и стремимся преодолеть, расширяя поле прогнозирования.

● Полная и наиболее корректная формулировка проблемы всегда предполагает сопоставление, *соотнесение двух составляющих — требуемого в будущем и реального в результатах жизнедеятельности системы. Разрыв между ними, выступающий как потребность, нужда школы в лучших, чем сегодня, результатах, и есть проблема.*

Другими словами: *решить так понимаемую проблему — означает сделать шаг в разви-*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

тии школы в направлении требуемых завтра результатов.

Рассмотрим пример. Для краткости мы можем сказать, что нас волнует проблема преемственности между начальной и основной школой. Но более качественно и удобно для решения звучит развёрнутая формулировка: «Требуемое — падение обученности школьников при переходе на вторую степень не более чем на 15%. Реальные результаты — падение обученности на 50–60%. Проблема — недопустимо резкое падение обученности». Почему такая формулировка лучше? Потому, что она показывает степень остроты проблемы и задаёт рамки и ориентиры для её реального, хотя и не окончательного решения.

Точно так же, фиксируя как проблему недостаточный уровень воспитанности школьников в системе образования, но не определив ни желаемого уровня, ни конкретных претензий к нынешнему результату, мы на самом деле не получаем конкретной, операциональной формулировки проблемы (потребности), такой формулировки, которая бы задавала направление, вектор для улучшающих изменений в системе. Всем кажется, что проблема выявлена, но это не так — все участники образовательного процесса вольны иметь в виду самые разные оттенки недостаточной воспитанности детей (от «отсутствия убеждённости» до «неразвитости способности отстаивать свои гражданские права и свободы»), а значит и абсолютно разные и даже диаметрально противоположные пути их устранения. Поэтому краткость формулировки проблемы нередко скорее создаёт трудности, чем ведёт к экономии времени.

● Трудность выявления проблем связана с обеими составляющими всякой проблемы, т.е. с требуемым и реальным, точнее с наличием или отсутствием у аналитиков богатых и информационно

А.М. Моисеев. Анализ проблем школы — важнейшая часть стратегического анализа

обеспеченных представлений о них. Если наши представления о требуемом сегодня (и тем более — завтра) достаточно ограничены и строятся «от достигнутого», мы не сможем увидеть их существенного отличия от того, что есть теперь. Но как тогда рассчитывать на системные изменения? Приходится признать, что в целом ряде областей развития школы действующие лица сегодня не обладают ясными образами потребного будущего, не очень точно знают, чего хотят. Если дела обстоят таким образом, это сильно затруднит анализ и выявление проблем.

Поэтому так важно качественно и всесторонне изучать и определять все составляющие «требуемого» — и достигнутые результаты, и существующие нормы и стандарты, и социальный заказ на образование вчера — сегодня — завтра, и ценности и идеалы (существующие как вне системы, так и внутри её), и мировой опыт, и высшие культурные образцы и т.д. Когда аналитики не выходят за рамки собственной школы в её широкое окружение, они существенно ограничивают возможности корректной и продвигающей вперёд постановки проблем, пытаются идти вперёд, с головой, повёрнутой назад.

С другой стороны, часто выявление проблем «упирается» в незнание реального состояния дел, реальных результатов образовательной системы, а не зная реального состояния дел, нельзя сформулировать проблемы школы. В ряде случаев против честной констатации существующего положения дел объективно выступают традиции прошлых времён, когда предполагалось, что признание наличия проблем говорит об отсутствии у аналитиков и руководителей элементарного чувства самосохранения.

● Если мы хотим, чтобы не только мы, но и все, кто работает вместе с нами, увидели проблему как можно рельефнее, необходимо сделать всё для того, чтобы максимально ясно и реалистично сформулировать, что представляет собой результат, требуемый в обозримом будущем, и каков результат ре-

альный, достигнутый. В этом случае фиксация проблемы становится более выполнимой задачей, и проблема формулируется как бы «сама собой». Если в выявлении проблем возникают затруднения, важно проверить себя, в чём они — в понимании требуемого или в знании реальностей.

Второй существенный признак проблемы (в контексте метода анализа проблем) — её привязанность к конкретной ситуации, существование в конкретном месте и времени. Проблемы всегда существуют в конкретной ситуации «здесь и теперь». Действия «людей школы» и внешних заинтересованных групп меняют ситуацию и создают новые проблемы. Решить все проблемы окончательно — недостижимая и утопическая задача. Поэтому речь идёт о том, чтобы наши стратегии помогали в решении конкретных проблем таким образом, чтобы создаваемые при этом новые проблемы не оказались существенно более сложными.

Констатация этого признака проблемы также требует выявления следствий и формулирования важных комментариев.

Говоря о том, что проблема всегда существует в конкретном месте, мы имеем в виду, что проблемы могут фиксироваться не только для школ в целом (хотя это наиболее важная задача анализа), но и для любых подсистем, элементов системы образования.

На практике достаточно часто необходим многоэтапный, многошаговый анализ проблем, когда после выявления общих проблем школы и их причин углублённо изучаются проблемы отдельных подсистем, звеньев, подразделений (точно так же, как после выбора генеральной стратегии развития образовательной системы необходимо наметить стратегии развития её основных подсистем).

Третий существенный признак проблемы — она имеет конкретных хозяев, «постановщиков» и «решателей».

В реальной практике необходимо чётко определять тот круг действующих лиц (акторов, как принято говорить в социологии), который ставит проблемы и участвует в их решении. Никто не может гарантировать истинность поставленных проблем, разные субъекты видят их по-разному. Поэтому столь важно указывать не только предмет анализа проблем, но и чётко обозначать состав и позицию действующих лиц.

В противном случае неизбежны так называемые позиционные ошибки анализа, когда кто-то пытается определять проблемы за других, а не для собственной деятельности.

В этом смысле позиция исследователя, который наблюдает за тем, как разные действующие лица видят, ставят и решают свои проблемы, весьма интересна, но в рамках разработки стратегических планов значительно важнее чёткое изложение видения проблем той командой, которая через решение проблем хочет обеспечить реальные перемены, позиция от первого лица (чаще — множественного, чем единственного числа).

Поэтому иногда встречающиеся представления о том, что анализ проблем рассчитан на проведение преимущественно силами «аутсайдеров» (внешних по отношению к анализируемой системе экспертов), непродуктивны с позиции организации стратегического планирования: анализ проблем должны проводить в основном «инсайдеры» — «местные» люди, внутренние субъекты школы, если есть возможность — с участием квалифицированных внешних специалистов-консультантов.

Четвёртый существенный признак проблемы — субъективное осмысление, признание разрыва между требуемыми и реальными результатами самими действующими лицами. Если нечто не осознаётся как такой разрыв, человек спокойно говорит: «Для меня это не проблема!» или «Это не моя проблема!» или «Мне бы ваши заботы!». Для него разрыв желаемого и реального либо не существует, либо не имеет значения. В этом случае нет никаких оснований ожидать, что этот человек будет прилагать усилия для преодоления проблемы.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Отсюда вытекает трудная задача любого управленца — помочь людям почувствовать и осознать наличие и масштаб проблемы, увидеть проблему там, где её, казалось бы, нет (что, заметим, у нас принято называть проблематизацией).

Пятый (часто только подразумеваемый, латентный, но весьма важный) существенный признак проблемы в рамках практики стратегического планирования: проблема ставится именно для того, чтобы реально изменить существующее положение дел. Может показаться, что это — аксиома, само собой разумеющаяся вещь, о которой не надо говорить. Но это не так. Если, выделяя проблемы школы, педагоги говорят о «проблеме финансов», решить которую они, естественно, никак не могут и не планируют (так как это проблема государства и общества в целом), то здесь постановка «проблемы» имеет существенно иную функцию. Люди по вполне понятным причинам пытаются привлечь внимание общества к сложному положению школы, образования, учителя, в какой-то мере оправдать результаты, которые не удовлетворяют ни общество, ни детей, ни самих педагогов. Но согласимся: вряд ли эти понятные по-человечески мотивы ставят педагога в конструктивную позицию, которая существенна для анализа проблем.

Шестой существенный признак проблемы как необходимого стимула и условия развития — неудовлетворённость действующих лиц выявленным положением вещей, причём желательна доходящая до стремления предпринять конкретные действия и усилия по изменению этого положения (мало признать проблему, надо хотеть её решить). Речь идёт, таким образом, об особой, конструктивно направленной неудовлетворённости (а не об «оплакивании ситуации», поиске виновных во внешней среде и т.п.). Для успеха в развитии нужна

А.М. Моисеев. Анализ проблем школы – важнейшая часть стратегического анализа

не просто неудовлетворённость сущим, но и воля к изменениям! Тем, кто предпринимает анализ проблем своей школы, не имея такой воли и решимости, вряд ли удастся добиться желаемого результата.

Седьмой признак проблемы в контексте стратегического планирования — *наличие принципиальной возможности решить проблему данным действующим лицом, данной системой (организацией)*. Никто не сказал, что все проблемы, которые мы можем сформулировать, мы можем решить, тем более прямо сейчас и только своими силами. Поэтому крайне полезно различать проблемы школы как то, что она должна и может решить в основном своими силами (то, что входит в её компетенцию и юрисдикцию), и данности или ограничители школы, которые возникают из-за того, что другие системы не решают их собственных проблем или делают это плохо, к тому же переваливают их на нас. Из того, что школа вынуждена брать на себя решение множества социальных, а не собственно образовательных проблем, не следует, что это школьные проблемы, и образование в одиночку должно за них отвечать. В процессе аналитической работы то, что является внешними ограничениями, очень разумно показать в ходе анализа состояния и прогноза тенденций изменений внешней среды системы и её влияния на школу, т.е. задолго до выявления собственных проблем школы.

Итак, просуммируем, как понимается проблема в рамках проблемного анализа, каковы её существенные признаки.

К ним относятся: *разрыв реального и желаемого на уровне результатов школы; существующий (выявленный) в конкретной ситуации, в конкретном времени и месте; с позиции конкретных действующих лиц, планирующих определённые преобразования, осознаваемый действующими лицами как проблема; фиксируемый ими для того, чтобы через решение проблемы изменить*

положение дел; вызывающий у них неудовлетворение этим положением (или другие эмоции), вплоть до сильного желания изменить ситуацию к лучшему.

Рассматриваемый метод имеет чрезвычайно широкий спектр возможностей и сфер применения, теснейшим образом связан с такими «искусственными» процессами, как полагание ценностей и целей, проектирование и планирование желаемого будущего. При этом он обязательно опирается на анализ и прогнозирование «естественного» протекания жизни, которая далеко не всегда готова идти в соответствии с нашими планами и проектами.

Что такое «хорошо сформулированная проблема»?

Исследователи, занимающиеся анализом проблем в контексте стратегических системных изменений в школе, считают, что они должны формулироваться с учётом следующих требований:

- *Конкретность (операциональность) и конструктивность формулирования проблем.* При правильной формулировке результатов анализа в зафиксированных проблемах просматриваются и идеи конкретных путей их возможного решения, т.е. обеспечивается переход от проблем к идеям, образующим основы стратегии изменений школы. Конкретность формулирования проблемы достаточна, если становится ясно хотя бы общее направление стратегических действий по её решению. Понятно, что когда называют проблемой «низкое качество образования», это слишком широко и глобально для определения конкретных действий. Это — не проблема, а широкая область существования множества конкретных проблем, которые и надо сформулировать.

Конкретность постановки проблемы может быть понята и как возможность достижения однозначного понимания всеми действующими лицами сути разрыва между

требуемыми и реальными результатами, когда все участники видят и готовятся решать одну и ту же проблему.

Итак, проблема может быть оценена как конкретно сформулированная, если она обозначена ясно, и на этой основе можно увидеть основные идеи её решения. Для того, чтобы получить такие конкретные проблемы, необходимо переходить от широких областей существования проблем к конкретным проблемам, декомпозировать сложные и крупные проблемы, доводя их формулировки до более удобного и ясного уровня.

Проблема определена достаточно операционально, если в формулировке можно увидеть её масштаб, степень остроты, величину разрыва между требуемым и действительным. Для этого необходимо иметь соответствующие индикаторы для оценки и сопоставления результатов. Кстати, именно проблемный анализ стимулирует разработку таких индикаторов.

- *Прогностичность при постановке проблем, акцент на формулировании завтрашних проблем.* Это требование можно считать выполненным, если анализ проводится «от будущего», т.е. требуемое, с которым соотносится нынешнее положение дел, это — *завтрашнее требуемое*, опирающееся на прогнозирование тенденций изменения системы и её окружения, на прогнозирование изменений требований к системе, а также на учёт и прогнозирование новых возможностей.

В противном случае мы будем вынуждены решать вчерашние проблемы, всегда отставая от ситуации. Кроме того, решая вчерашние проблемы и не видя завтрашних требований и новых возможностей, мы обрекаем себя на латанье дыр вместо реального развития, которое всегда связано с видением новых возникающих возможностей.

- *Наличие причинного объяснения проблемы.* Выявленные проблемы должны не просто констатироваться, но получать объяснение, позволяющее понять (а затем и устранить) их причины, прогнозировать, что может произойти, если проблема не будет устранена в обозримом будущем. В работах отечественных и зарубежных авторов проблема понимается как система,

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

в которой требуемые результаты, а также требуемые процессы и ресурсы и условия последовательно соотносятся с реально существующими, и выявляемые при этом разрывы рассматриваются как проблемы и их причины.

- *Структурирование проблем. Понимание взаимосвязи между разными проблемами школы.* Проблемы школы могут быть решены успешнее, если они сами представлены в виде некоторой иерархической системы. Если структура проблем не выстроена, есть опасность попыток разрозненного решения этих проблем с неизбежным распылением ресурсов и низкой вероятностью успеха.

- *Ранжированность проблем, выделение приоритетных проблем для первоочередного решения.* Проблемы сформулированы хорошо, если среди них обособленно выявлены приоритеты. Это позволяет сконцентрировать внимание на главном, исследовать причины не всего множества проблем, а корни наиболее важных из них.

Какова логика анализа проблем?

Анализ проблем школ всегда *ведётся от результатов как следствий к началу — к процессам и условиям как причинам*). Такой ход анализа был известен уже в древности и приводится как одно из толкований слова «анализ» в словаре В.И. Даля («Аналитика в логике — разбор, способ решения вопроса от следствий к началу, от действия или явления к причинам»).

В ходе анализа его участники совместно ищут ответы на следующие основные вопросы:

- Какие реальные результаты школы не соответствуют требуемым результатам, не удовлетворяют нас в свете сегодняшних и особенно завтрашних требований и поэтому должны быть изменены,

А.М. Моисеев. Анализ проблем школы — важнейшая часть стратегического анализа

качественно улучшены? В итоге выявляется разрыв между требуемым и реальным, т.е. собственно проблемы школы.

● Из-за каких дефектов (недостатков, изъянов, недоработок) образовательных процессов в школе возникли эти проблемы? Что надо изменить в этих процессах, в их направленности, содержании, методах, средствах, формах, технологиях, чтобы обеспечить достижение требуемых результатов? При ответе на этот вопрос акцент делается на различных характеристиках образовательных процессов и их взаимосвязи и характеристиках образовательной среды школы, оказывающих влияние на результаты совместно с образовательными процессами.

На общешкольном уровне анализа важно выделить наиболее крупные дефекты, имеющие значение для всех или многих участников образовательного процесса, дефекты более частного порядка не следует вносить в общий анализ проблем.

● Недостаток каких условий и ресурсов объясняет выявленные дефекты образовательных процессов в школе? Что необходимо изменить в номенклатуре, количестве и качестве её ресурсов, чтобы обеспечить требуемое качество процессов и результатов?

● Какие недостатки в деятельности обеспечивающих служб мешают снабдить школу необходимыми ресурсами должного качества и в необходимом количестве; что надо изменить в ресурсном обеспечении, чтобы обеспечить требуемое качество и количество потребных ресурсов?

● Что надо изменить в управлении, чтобы устранить выявленные дефекты и решить проблемы?

Итогом этой напряжённой и не линейной («челночной») работы становится выстраивание первичного комплекса проблем школы и их причин, с которыми затем идёт боль-

шая работа вплоть до перехода от проблем к стратегии изменений в школе.

Каковы типичные ошибки анализа проблем?

Анализ проблем, как показывает мировая и отечественная практика, дело не только весьма перспективное, но и достаточно трудное. Для его успеха аналитики должны преодолеть многие сложившиеся стереотипы управленческого мышления, освоить системный подход, расширить концептуальные представления об анализируемой сложной системе, собрать множество сведений о её состоянии в данный момент.

Иногда трудным в психологическом плане оказывается само признание того факта, что в нашей работе вообще есть проблемы, так как в прежние эпохи считалось, что наличие проблем — вещь нежелательная, а их признание свидетельствует о слабости инстинкта самосохранения на службе. В познавательном плане приходится много размышлять о том, что же должно стать результатом работы нашей службы, подразделения, школы.

В итоге при освоении метода анализа проблем часто возникают ошибки, знание которых, как мы надеемся, поможет избежать их повторения в практической работе.

Среди наиболее типичных ошибок анализа проблем назовём:

● отсутствие встраивания школы в более широкий социальный контекст и показа его связей с внешней средой;

● оторванность проблем от конечных устремлений и результатов школы (продуктов, суммарных выходов, социальных последствий). Рассмотрение в анализе вместо главных результатов школы различных ресурсов или процессов, подмена целей — средствами, а проблем, требующих изменений, — недостающими ресурсами;

- нарушение логики анализа, при которой анализ начинается с ресурсов (условий), обычно с финансовых или кадровых, а не результатов;
- проведение анализа «из прошлого или настоящего», а не «от требований завтрашнего дня»;
- смешение проблем школы с их внешними ограничениями;
- принятие внешних симптомов проблем за сами проблемы и борьба с симптомами, вместо «лечения болезни»;
- отсутствие связи между непосредственными результатами школы и социальными последствиями её деятельности.

Если этих ошибок удаётся избежать, можно рассчитывать на то, что ведётся именно анализ проблем, который может быть более или менее близок к идеалу — в зависимости от того, удаётся ли избежать сумбурного перечисления проблем (проблемного месива), структурировать их, определить приоритетность и последовательность решения.

Для повышения вероятности успеха этой работы полезно использовать и (или) дополнитель-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

но разработать конкретные методические средства (в том числе — методические инструменты анализа экономической эффективности школы).

Итак, что же важно знать о методе анализа проблем?

- Он предполагает строго определённое понимание проблемы, такое, которое предельно чётко нацеливает на изменение прежде всего результатов жизнедеятельности школы и основано на понимании закономерных связей между её компонентами; при ином понимании проблемы подменяется предмет анализа;
- для применения этого метода необходимо собрать массу информации о школе, провести аналитические исследования;
- выявленные проблемы должны быть преобразованы в идеи обновления школы и её компонентов, в конкретные цели и задачи конкретных субъектов управления и участников образовательного процесса.