

Качество школьного образования как общественно-педагогическая и дидактическая проблема

Дмитрий Григорьевич Левитес,

заведующий кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий Мурманского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ

В СТАТЬЕ ОПИСАНЫ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ И МОДЕЛЬ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОСНОВАННАЯ НА КВАЛИТОЛОГИЧЕСКОМ ПРИНЦИПЕ ДИНАМИЗМА. ЭТОТ ПРИНЦИП, ПЕРЕНЕСЁННЫЙ ИЗ СФЕРЫ ПРОИЗВОДСТВА ТОВАРОВ И УСЛУГ В СФЕРУ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОЗВОЛЯЕТ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ УПРАВЛЕНИЕ ЕГО КАЧЕСТВОМ, ОРИЕНТИРУЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НЕ ТОЛЬКО НА ПРЕДМЕТНЫЕ, НО И НА МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ, А ТАКЖЕ ЛИЧНОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ (ЭФФЕКТЫ) ОБРАЗОВАНИЯ.

• качество образования • логика развития образовательного процесса • модели качества образования • дидактика

В сложнейшем клубке противоречий и проблем сегодняшнего школьного образования есть одна составляющая, детальный анализ которой рисует целостную картину состояния системы в совокупности всех её элементов и влияния окружающих сред. Эта составляющая — определение сущности качества образования.

На любом педагогическом форуме по этой проблематике вряд ли найдутся два человека, которые вкладывали бы в содержание этого понятия одинаковый смысл: от количества «четвёрок» и «пятёрок» и процента поступивших в вузы до самоопределения и социализации выпускников как личностных и социальных эффектов деятельности школы и показателя её эффективности.

На наш взгляд, подобное «разночтение» — следствие такой социально-педагогической ситуации, когда при настойчивом переводе школы из самостоятельного социального

института со своими целями и ценностями в сферу услуг с соответствующими качественными характеристиками она вынуждена отвечать на запросы сразу **нескольких «заказчиков»** (государство, общество, армия, церковь, высшая школа, ученики, родители...). И запросы эти не всегда совпадают, а часто и расходятся самым кардинальным образом.

И хотя за последние годы целый ряд исследователей (Байденко В.И., Ивлева И.А., Панасюк В.П., Селезнева Н.А., Субетто А.И.) значительно раздвинули рамки обыденных представлений о сущности феномена «качество образования», тем не менее, в образовательной практике остаётся разброс и шатания как в его понимании, так (что особенно тревожно) и в организации деятельности образовательного учреждения по его совершенствованию.

Большинство специалистов признают, что современная школа находится в своём раз-

витии под мощным экономическим давлением и, как следствие, вынужденно отражает общие качественные тенденции, присущие как рынку в целом, так и отдельным сферам производства товаров и услуг. Кроме внешних факторов, внутренние изменения, связанные прежде всего с диверсификацией школьного образования, нуждаются в универсальных критериях эффективности этих процессов. Таким критерием, позволяющим выявить и оценить такую эффективность, выступает качество.

Методологическим основанием для раскрытия содержания этого понятия является то, как исследователь или непосредственный участник образовательного процесса позиционирует себя относительно самого феномена «образования». Так, **традиционалистско-консервативная** и, в определённом смысле, культуроцентрическая трактовка образования с философской точки зрения стремится в качестве своего исходного начала взять **устойчивую сущность человека** как его родовой характеристики, восхождение к которой происходит в процессе трансляции социокультурного опыта. Задаётся как бы образец, зафиксированный в виде результата освоения содержания образования, определённого заранее и одинакового для всех (минимум содержания как некоторый образовательный стандарт).

В педагогической практике это сводится к известному тезису об образовании как процессе и результате **трансляции социокультурного опыта** от поколения к поколению, или социально и государственно-ориентированное (а вовсе не личностное!) образование. Такова логика культуросообразного стержня образования.

С **антропоцентрической** (педоцентрической, неогуманистической, феноменологической, развивающей) точки зрения человек оказывается существом, у которого нет заданной извне цели, а значит, как это не звучит парадоксально, **нет сущности (внешней заданности)**. Он представляет собой лишь возможность, которая постоянно открыта к самосовершенствованию. Отсюда — представление об образовании как **непрерывной линии развития** и социализации чело-

века от рождения до старости и задачи школы, связанные с созданием необходимых условий для такого развития и предупреждения его тупиков.

Именно эти различия и объясняют существование различных моделей качества и управления качеством общего образования. Какой же трактовки понятия «образование» и производного от него «качество образования» придерживается в своей стратегии Министерство образования и науки, призванное определять политику в этой сфере?

Логика развития образовательного процесса в нашей стране носит вероятностный характер и зависит не от объективных закономерностей, а от таких субъективных факторов, как конъюнктурные интересы, представленность во властных структурах, воля и энергия определённой группы людей.

Этот тезис иногда находил неожиданные подтверждения в высказываниях высших руководителей нашего образования: «...что касается генеральной линии...Она через частности и прокладывается. Каждый из проектов, которыми мы занимаемся, достаточно конкретный и относительно мелкий. Это не БАМ. Но эти проекты, как кубики, как элементы головоломки, должны складываться в картинку. Если они складываются, значит, всё идёт нормально»¹.

Что это, полемическая неосторожность или вполне осознанная позиция министерства в выборе «пределных оснований», а точнее, в отказе от этого выбора?

В целевых установках, касающихся модернизации школы и декларируемых документами, исходящими из недр Министерства образования и науки, нетрудно обнаружить попытку усидеть даже не на двух, а сразу на нескольких образовательных «стульях»: и академическая (читай энциклопедическая) подготовка, и фундаментализация содержания, и прикладная его направленность (компетентностный подход), и социализация, и личностное развитие, и самоопределение... Список можно продолжить. Дошло до того, что в педагогические вузы поступил учебник, в котором одной из задач, стоящих перед современной школой, заявляется подготовка успешного предпри-

¹ «Аргументы и факты» № 30, 2004 г.

нимателя(?!). И ни для кого не секрет, что в многочисленных образовательных практиках все эти благие пожелания в конце концов сводятся к подготовке к ЕГЭ.

Но любая образовательная система, как известно, обладает весьма ограниченным потенциалом в достижении своих целей. *Существуют ли показатели, которые позволяют с достаточной долей уверенности сказать, какие же цели и подходы являются для руководителей нашего образования «рабочими», а какие — просто декларацией?*

В настоящее время реализация идеи качества происходит по следующим направлениям:

- инструментальное регулирование (внедрение государственных образовательных стандартов, в которых всё та же ориентация на ЗУНы теперь дополняется компетентностным (!) подходом);
- развитие федерального и региональных центров тестирования;
- победное (несмотря на нарастающие протесты научно-педагогической, педагогической и родительской аудиторий) шествие ЕГЭ;
- аттестация, аккредитация, лицензирование;
- реализация ряда проектов и программ, например проект федерального мониторинга качества образования и др.

На наш взгляд, эти действия, а точнее, та экспансия, с которой они захватывают всё большее образовательное пространство, в основе своей связаны с пониманием **образования как прямой трансляции социокультурного опыта** от поколения к поколению, что, опять же, по нашему пониманию, невозможно по определению: у поколения «передающих» этот опыт весьма и весьма ограничен и во многом сомнителен, с точки зрения успешности последующей социализации выпускников школы и формирования необходимых профессиональных компетентностей у выпускников вузов.

У тех, кто учит сегодняшних школьников, нет опыта проживания молодыми в условиях постсоциалистической России. Так что же мы пытаемся передавать? Не случайно этот опыт трансляции, в конце кон-

цов, сводится всё к тем же ЗУНам, и тогда направленность вышеперечисленных действий по реализации идеи качества становится вполне объяснима: под «качеством» подразумевается то, что можно достаточно просто измерить и оценить, то есть качество обученности. (Разговор о том, что такое «образование» на порядок дешевле, как и о тех, кому это выгодно, оставим за скобками.)

Получается, что концептуальные тексты и программные документы, полные восхитительных сентенций в духе принципов гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации, воспитывающего и развивающего характера, а теперь ещё и компетентностного подхода в образовании, зовут к одному, а реализация идеи качества через поголовное тестирование толкает непосредственных исполнителей к совершенно обратному.

Опыт построения модели

Основной вывод, который из всего выше сказанного может сделать для себя разработчик модели качества образования для своего региона, муниципального образования или отдельного образовательного учреждения, состоит в следующем: очевидно, *развитие общего образования в стране и в мире вступает в своеобразную интегративную фазу, когда идёт интенсивный поиск теоретического согласования и воплощения в образовательной практике двух подходов к пониманию сущности образования, двух образовательных «философий», которые исторически сменяли друг друга в различных социально-образовательных ситуациях: культуросцентрический и антропоцентрический.*

Именно это обстоятельство мы попытались учесть, создавая в рамках международного (российско-финского) проекта модель управления совершенствованием качества образования. Мы ставили задачу создания такой модели качества, которая естественным образом позволяла бы, с одной стороны, согласовывать между собой разнообразие целей, которые ставят перед школой различные «заказчики», а с другой — **диагностировать успешность их реализации даже в отсутствии видимого результата.**

Подход к решению этой проблемы открывается в трактовке качества образования в ракурсе известного в науке о качестве (квалитологии) **принципа динамизма**. Этот принцип предполагает единство качества процесса (деятельности) и качества результата. Суть его состоит в том, что *если процесс хорошо (правильно, согласовано по разным компонентам) организован и осуществлён, то с достаточно высокой степенью вероятности можно рассчитывать на хороший результат, даже если этот результат по известным причинам не может быть достигнут и объективно оценен на разных этапах школьного обучения.*

Более того, такие характеристики процесса могут быть не только специально спроектированы и реализованы при его организации, но, что особенно важно для финансово-экономического, научно-методического и кадрового его обеспечения, объективизированы, измерены и оценены посторонним экспертом. *(Вспомним, как и что оценивает профессиональное жюри конкурсов «Учитель года»: не обученность учеников, нет — за сорок минут «мастер-класса» многому не научишь, а именно характеристики процесса, направленного на достижение «целей векторов».)*

Под «качеством процесса» мы понимаем качество отдельных его составляющих, обеспечивающих в своём системном взаимодействии достижение поставленных целей и отвечающих декларируемым ценностям образования. В нашей модели мы выделяем четыре таких интегративных составляющих:

Целевой компонент: качество заявляемых целей на предмет их соответствия запросам различных потенциальных заказчиков образовательных услуг, а также **качество целеполагания**, включающего ранжирование (выбор приоритетов в определении миссии школы), конкретизацию, приведение в соответствие с компонентами содержания образования, формулирование, диагностичность и степень участия в их разработке членов педагогического сообщества.

Содержательно-технологический компонент: разработка и внедрение в практику образовательного процесса такого содержания и таких организационных форм, ме-

тодов и технологий обучения и воспитания, которые были бы адекватны поставленным целям и могли бы быть объективно оценены посторонним экспертом.

Управленческий компонент: качество планирования, организации и мониторинга образовательного процесса.

Ресурсный компонент: качество нормативно-правового, научно-методического, учебно-методического, материально-технического, финансово-экономического и кадрового обеспечения планируемых результатов обучения и воспитания.

В предлагаемой модели мы акцентируем внимание преимущественно на результативных и процессуальных составляющих этой системы, предполагая, что управленческий и ресурсный компоненты могут стать предметом отдельного рассмотрения.

Качество результата — сложное интегральное образование, включающее в себя:

- **«Ближние», или «предметные», результаты**, которые могут быть достигнуты на разных ступенях школьного образования и свободно подвергаются критериальному анализу, количественной либо квалиметрической оценке в ходе текущего, промежуточного или итогового контроля. Это обученность, цель как планируемый результат деятельности.

- **«Средние», или метапредметные, результаты**, включающие в себя надпредметные умения (организационно-практические, интеллектуальные, исследовательские, коммуникативные), а в перспективе перехода на компетентностный подход в обучении — специальные и ключевые компетентности выпускников школы.

- **«Дальние» результаты, или социальные и личностные эффекты, школьного образования**, которые в силу своей многофакторности, протяжённости во времени и затруднительности в измерении не могут быть объективно зафиксированы, измерены и оценены за годы школьного обучения. Их можно обозначить как **«цели-векторы»**

или как декларируемые **ценности образования**, определяющие предназначение школы как института развития, воспитания, самоопределения, самоактуализации и в самом широком смысле социализация выпускника школы.

Подчеркнём, что с точки зрения управления образованием отличия этих трёх групп результатов касаются времени их достижения и возможностей критериального анализа, измерения и оценки.

Отдалённые предполагаемые результаты (социальные и личностные эффекты школьного образования) могут быть спроектированы, реализованы, измерены и оценены через целевой, содержательный, технологический и ресурсный компоненты как соответствующие характеристики учебно-воспитательного процесса, направленного на их достижение.

Современная дидактика даёт достаточно полное и научно обоснованное представление о содержательном наполнении как целевого, так и содержательно-технологического компонентов процесса обучения на разных ступенях общего школьного образования, направленного на достижение как ближних, так и отдалённых результатов. В активной разработке находятся научно-методические рекомендации по осуществлению компетентностного подхода в школьном обучении.

Эти теоретические положения и методические рекомендации могут и должны стать теми отправными точками, по которым возможно проектирование на всех последующих уровнях как содержания образования (учебная программа, раздел, тема), так и структурно-функциональных единиц процесса обучения (система уроков, урок, фрагмент урока, внеурочные формы организации обучения т.п.).

Однако мы полагаем, что этот обширный перечень целей и подходов к их достижению нуждается в двух существенных дополнениях на всех ступенях обучения:

1. Цель-вектор: формирование базовых ценностей личности, и в первую очередь, **отношение к человеческой жизни как наивысшей ценности.**

Способ реализации — целенаправленное, систематическое, ежедневное и разнотемное создание на уроках и внеурочной деятельности таких нравственно-этических, педагогических ситуаций, в которых школьники могли бы знакомиться, воспринимать, осмысливать и самоопределяться в принятии базовых ценностных ориентиров.

2. Цель-вектор: формирование следующих ключевых компетенций — **социальной, интеркультурной, коммуникативной, информационной, познавательной.**

Способ реализации — представление и освоение учебного содержания:

- как опыта познания (а не «готового» знания);
- как опыта овладения не столько специальными, сколько надпредметными умениями;
- как опыта творчества (*через систематическое, целенаправленное и массовое решение творческих задач на перенос знаний и умений в новые ситуации, видение новой функции объекта, видение целостной структуры объекта, комбинирование известных способов деятельности для решения новых задач и т.п.*);
- как опыта формирования ценностных отношений через:

а) включение и актуализацию в содержание образования и в сознании ученика ведущих естественно-научных идей (развития, разнообразия жизни, сложности живых систем, генетической уникальности всего живого) как носителей этического, нравственного начала содержания естественно-научного образования;

б) актуализацию и развитие жизненного, «доучебного» опыта ученика при изучении учебного содержания;

в) представление науки не как реестра научных достижений, но в первую очередь как «драмы людей и идей»;

г) столкновение донаучного житейского опыта с новым научным знанием и демон-

страцию красоты и конструктивности последнего и т.п.;

д) внедрение в учебный процесс адекватных этим целям и этому содержанию технологий обучения, таких как проектное обучение, обучение как учебное исследование, мастерские знаний, технология коллективной мыследеятельности и т.п.

Прогноз

К сожалению, эта модель, как, впрочем, и иные теоретически обоснованные решения проблемы качества общего образования, часто остаются лишь достоянием науки. Жизнь в виде многочисленных образовательных практик при оценке этого сложного феномена выбирает в качестве объекта оценивания лишь «ближние» результаты образования — «знания» и «специальные» умения», так как именно они относительно легко подвергаются критериальному анализу и количественной оценке. К тому же такой подход хорошо согласуется с экономическими интересами государства и конъюнктурными интересами различных заинтересованных лиц и групп влияния.

Но в таком случае необходимо хотя бы договориться о терминологии: то, что проектируется, измеряется и оценивается таким образом, должно иметь другое название — не «качество образования», и даже не «качество обучения», а «обученность».

Однако такой подход к управлению качеством школьного образования может существенным образом редуцировать процесс обучения, спровоцировать его внутренний уход, как от принципов гуманистической педагогики, так и от декларируемого компетентностного подхода. Обсуждение возможных путей решения этой проблемы выходит за рамки этой статьи, так как относится не к философии образования и общей дидактике, а к области образовательной политики.

Заключение

Мой знакомый, доктор философских наук, любит дразнить меня, заявляя, что педагогика — не наука. Ну, ладно, был бы физик

или математик, а то — философ! Как будто философия — это наука... А если серьезно, то пренебрежительное отношении естественно-научного сообщества к своим коллегам-гуманитариям, и особенно к педагогам, объясняется, на мой взгляд, несколькими причинами.

Во-первых, сам предмет исследования — обучение и воспитание — для непрофессионалов «сомнителен». Ну, в самом деле, вот, например, «Рождение галактик» или «Размножение тараканов» — это наука! А то выходит на трибуну человек и с совершенно серьезным видом заявляет, что он сделал научное открытие о том, как лучше изучать таблицу умножения. Сидящих в зале людей, изучивших эту таблицу ещё в третьем классе, то есть задолго до этого «эпохального» открытия, очень трудно убедить не только в научной состоятельности автора, но и в его здравом уме. Если только эти люди не профессиональные педагоги.

Во-вторых, научные категории неопределённые, принцип единства терминологии нарушен. Любой студент-первокурсник, взяв в библиотеке три разных учебника по педагогике, живо убедится в том, что учёные и сами до сих пор не договорились, что же считать «образованием», «воспитанием» и «обучением». Да и сам предмет науки «педагогика» разными авторами определяется по-разному.

В-третьих, в педагогике, как нигде, много случайных людей, делающих свою научную карьеру, занимаясь околонушной деятельностью. Уличить бездарного математика можно в два счёта, у гуманитариев это сделать гораздо сложнее, в педагогическом сообществе — практически невозможно.

И тем не менее, несмотря на эти смешные и грустные обстоятельства, именно педагогическая наука (и никакая другая!) изучает одни из самых сложных и запутанных закономерностей, связанных с развитием и формированием образа человеческого в человеке. Именно она ищет и находит ответы на вопросы, как следует обучать и воспитывать детей, чтобы будущий мир стал хоть чуточку совершеннее.

А что может быть важнее?

Качество образования как объект управления

