



ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: ЖИЗНЬ ПОСТОЯННО АКТУАЛИЗИРУЕТ ЭТО ПОНЯТИЕ, ОБОГАЩАЕТ ЕГО

Беседа с действительным членом Российской академии образования,
доктором педагогических наук, профессором Марком Поташником



Первые месяцы нынешнего года ознаменовались началом активной реализации приоритетного национального проекта «Образование». Его основная цель, как сказано в официальных документах, – «не только утвердить самоценность образования, но и существенно повысить качество жизни граждан России». Всё, что делается по проекту, – делается для общества, для детей и их родителей, для их удовлетворения качеством отечественного образования.

Понятие качества вновь становится центром профессионального и общественного внимания: ведь, по существу, президентское вознаграждение инновационных школ и лучших учителей – это поощрение за высокое качество образования.

Журнал «НО» посвятил анализу, раскрытию этого понятия немало публикаций (см.: НО. 2001. № 7–9; 2002. № 1; 2003. № 6; 2004. № 7). И сегодня, когда качество образования входит в самые существенные критерии высокого рейтинга школ и педагогов, есть смысл вернуться к нему в новых условиях – открытого конкурса школ, общественной оценки качества труда учителя, обсудить эту актуальную проблему на секциях августовской конференции, с тем чтобы выверить свои подходы и при необходимости скорректировать их.

— Первый вопрос, Марк Максимович, вот о чём: как бы Вы посоветовали школам оценивать качество образования сегодня? Вносит ли время какие-то изменения в содержание этого понятия?

— Прежде всего, напомним основные идеи нашего подхода к понятию «качество образования». Образование — не синоним обучения, оно гораздо шире: это созидание,



взрачивание личности школьника. Качество образования рассматривается как соотношение целей, поставленных школой, учителем, самим школьником перед собой, и результата, то есть это некая мера достижения целей.

Оно оценивается квалиметрически (качественно, описательно), а там, где можно, то и корректно количественно по таким параметрам: степень обученности; уровень развитости. И при этом обязательно (это категорическое требование!) учитываются отрицательные эффекты и последствия образовательного процесса, чтобы можно было понять: какой ценой достигнуты результаты образования. В отрицательные эффекты и последствия входят такие параметры: здоровье школьника, перегрузка, тревожность и т.п. Оценивать качество образования по этим параметрам и должны службы аттестации, органы управления образованием и те общественные структуры, которые будут привлечены к конкурсу в рамках приоритетного национального проекта.

Эти параметры, конечно же, будут меняться: меняется сама жизнь, а с нею и цели образования. Во времена Коменского считалось вполне достаточным хорошо обучать. Но тот же Коменский писал: «Человек есть существо самое кроткое и самое божественное, если он будет укрощён **настоящим воспитанием**; если же его не воспитывать или давать ему ложное воспитание, то он будет самым диким животным из всех, которых производит земля»¹.

К качеству обучения со временем прибавился такой показатель, как воспитанность (при всей сложности его определения). Недавно завершил своё инновационное исследование член-корреспондент РАО, профессор Анатолий Викторович Мудрик. Результаты его изложены в очень интересной для практиков книге «Социализация человека» (М.: Академия, 2004). Из этой работы следует, что качество образования надо оценивать ещё и по такому новому для школ параметру, как *социализованность личности* (эмпирические её показатели — ценностная устойчивость, самостоятельность, критичность мышления, коммуникативность, современные практические умения общекультурного плана — знание компьютера, различных рыночных реалий и т.д.). Социализация личности позволяет человеку адаптироваться к условиям жизни, к современному внешнему миру, в то же время — обособливаться, сохранять свою индивидуальность. Современной школе невозможно уйти от оценки качества образования по этому важному показателю.

Но, к сожалению большинство школ, лицеев, гимназий и многие региональные аттестационные службы до сих пор оценивают качество образования только по одному параметру — по степени обученности школьников, по их знаниям и умениям.

Группа молодых учёных-практиков (Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов) под руководством члена-корреспондента РАО Н.Л. Селивановой предлагает оценивать качество образования по совокупности показателей, которые объединены общим параметром **«личностный рост»**.

Так что в диалектике развития этого понятия нам есть что осваивать. Главное — уйти от однобокой, ущербной оценки.

— **В последние годы многие руководители органов управления образованием, учёные да и практики связывают улучшение качества образования, достоверную его оценку с введением Единого государственного экзамена. Появились публикации о том, что тестирование «обостряет способности», мобилизует готовность памяти, изобретательность и даже способствует... экономическому росту страны. В некоторых регионах на совещаниях, в частности, на августовской конференции прошлого года, рейтинг школ определялся по итогам ЕГЭ, по участию школ в новой форме аттестации выпускников. Ваше мнение об этой ситуации?**

— Единый государственный экзамен ни в какой мере не способствует ни повышению качества образования, ни его более достоверной оценке. Как советовал член-корреспондент РАО Александр Абрамов, *надо забыть об этом навсегда*. ЕГЭ во всех смыслах — беда для российских школ. В нынешнем виде контрольно-измерительные материалы не позволяют корректно определить даже уровень обученности выпускников, результаты экзамена определяют совсем не то, что хотят определить. Вопросы содержат массу ошибок. Дело дошло до анекдота: нужно закончить предложение, где говорится: «Водоём, в который впадает Волга, является... (далее даются два варианта ответа: «морем» и «озером»)». Один из самых

¹ Коменский Я.А. Избр. пед. соч. С. 206.



рьяных апологетов ЕГЭ Виктор Болотов дал разъяснение газете «Известия» о том, что Каспийское море является, «конечно, озером». А на всех картах (а это — государственный документ, официальное средство обучения) написано, что это — море, и в энциклопедиях даётся научная аргументация тому, что это хоть и замкнутый водоём, но по своему происхождению, составу воды, процессам Каспий — именно море, а не озеро. Правильным ответом в ЕГЭ считается только ответ «озеро», хотя оба варианта верны. И таким казусам, противоречиям, а то и просто грубым ошибкам несть числа в КИМах по всем предметам. Я уже не говорю о том, что при «двойке» на едином экзамене в аттестат всё равно ставится «тройка» (это уже нонсенс, ибо утрачивается сам смысл этого экзамена). Репетиторы быстренько «переквалифицировались» на требования ЕГЭ, их услуги стали ещё дороже (то есть ещё более недоступными для большинства), а самих репетиторов стало ещё больше. Коррупция при поступлении в вузы не уменьшилась, а вот качество знаний учащихся ухудшилось, так как нужно теперь тратить на подготовку к ЕГЭ много времени, отрывая его от изучения программного материала, его закрепления, повторения, от решения творческих задач. Добавьте к этому те... просто издевательства, которые стали учинять органы управления образованием, ранжируя школы районов и городов по результатам ЕГЭ. Руководители школ немедленно приняли эту «эстафету» — ранжируют теперь учителей. Из школы сегодня уходят учителя и по этой причине.

Приведу фрагмент из доклада известного специалиста по сравнительной педагогике профессора Нины Ефимовны Боровской на заседании Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО: «К мифам, порождённым сравнительной педагогикой, специалисты относят и непосредственную связь между результатами тестирования знаний учащихся и экономическим ростом страны. Но ведущие экономисты развитых

стран мира признают, что высокие показатели на государственных экзаменах не создают прочных успехов в карьере и экономике. Для России это означает, что сколько-нибудь заметной корреляции (связи) между введением ЕГЭ и экономическим ростом не установлено.

В ряде экономически успешных стран (Швеция, Дания) вообще запрещено публиковать результаты состязательных тестов учащихся, так как они очень напрягают детей, держат их в страхе, порождают новые фобии, тревожность, а не делают детей счастливыми. Но кого это в нашем отечестве интересует?!

Кроме этого, тесты (как главный показатель качества работы образовательных учреждений) не оставляют времени для воспитания учащихся... Не остаётся времени для воспитания детей в духе любви, терпимости, неприятия межнациональных, межэтнических, межрасовых и других конфликтов, что должно входить в обязательную оценку качества образования личности»...

И самое грустное — все это знают, все понимают. Но на организацию и проведение ЕГЭ выделены из бюджета, израсходованы и расходуются такие суммы... Кто же с такими деньгами расстанется?

Цинизм многих руководителей региональных и муниципальных органов образования в том, что в личных беседах, в частном общении они подтверждают бессмысленность и вредность ЕГЭ, но на официальных совещаниях, исходя из столь поощряемого в нынешних российских властных элитах сервизма, говорят прямо противоположное...

— В одном из писем в редакцию журнала руководитель региональной службы аттестации утверждает, что во всём мире качество образования определяют с помощью тестов, изменяющих уровень знаний и умений. Так же поступает и служба лицензирования и аттестации в их регионе. «Но ведь всякое обучение, — говорится в письме, — носит воспитывающий и развивающий характер». Мы ответили нашей корреспондентке статьями о мифе «воспитывающего обучения», о том что великий педагог XX века Макаренко разграничивал обучение и «собственно воспитание», которое является результатом тренинга, привычки... Не убедили. Может, у Вас есть более веские аргументы?

— Вопрос отражает серьёзную и, к сожалению, массовую ошибку. Особенно опасно то, что её допускает человек, наделённый правом контроля деятельности школ, её оценки, а значит, и властью.

Во-первых, утверждение о том, что во всём мире качество образования определяют только по уровню знаний, не соответствует действительности. Во-вторых, только в некоторой степени обучение может носить воспитывающий характер. В-третьих, нельзя забывать, что специально организованная воспитательная деятельность, вся воспитательная система школы, её жизненный



уклад, коммуникационная культура — всё это имеет самоценный характер и при оценке качества образования должно учитываться.

Недооценка такого критерия, как воспитание, восходит к началу 90-х годов, когда мы отказались от тоталитарной идеологии, пронизывающей всю систему прежнего воспитания школы, пришли к другой крайности — к отказу от воспитания. Появились статьи о необходимости дать детям «полную свободу», не существующую в природе, ибо любая свобода, как и культура, — это цепь самоограничений. Напомню читателю одну из основ и классической, и современной педагогики: *не встроенное в воспитательную систему учение оказывает дезинтегрирующее влияние на личность школьника, а то и уродует её, о чём ярко сказал цитируемый выше Я.А. Коменский*. Не будем забывать мудрое предостережение и нашего великого соотечественника Д.И. Менделеева, которого по характеру его научной деятельности логично было бы отнести к приверженцам когнитивно-информационной (зуновской) практики образования: «Знания без воспитания — меч в руках сумасшедшего».

Приведу, наконец, пример, который не следует рассматривать как случайный единичный факт, за ним — явление в жизни нынешнего российского общества. Если бы качество образования сводилось только к уровню знаний, то имя приснопамятного руководителя АО «МММ» Сергея Мавроди могло бы служить предметом гордости (а не позора) той школы, которую он окончил с золотой медалью, и того факультета самого элитного, престижного вуза России, где он учился, получив диплом с отличием. Однако сотни тысяч обманутых вкладчиков (кстати, обманутых и из-за плохого качества их образования, их слабой социализации), которых он обокрал в результате мошенничества, на основе «глубоких и прочных знаний», не позволяют сделать вывод о хорошем образовании у этого преступника. И не об этом ли более века назад предупреждал нас всех мудрый К.Д. Ушинский: «Конечно, образование ума, обогащение его познаниями много принесёт пользы, но, увы, я **никак** не полагаю, что зоологические или ботанические познания... могли бы сделать гоголевского городничего честным чиновником, и совершенно убеждён, что будь Павел Иванович Чичиков посвящён во все тайны органической химии или политической экономии, он остался тем же весьма вредным для общества пронырой». Когда у человека нет ни стыда, ни совести, то всё остальное, в том числе и знания, бессмысленно. А совесть, нравственные основы личности формируются школой, семьёй, обществом в процессе воспитания. Какие ещё весомые, убедительные аргументы нужны управленцам, педагогам, аттестационным службам, чтобы они стали оценивать качество образования и по уровню воспитанности школьника?

Конечно, оценивать качество образования по тестам, по знаниям-умениям-навыкам более просто. Оценка же воспитанности ребёнка — много сложнее, требует времени, разработки надёжных критериев, научных исследований. Нужна

и специальная подготовка тех, кто оценивает качество образования. А прийти в школу с готовыми тестами, оценить детей по стандартам и сосчитать проценты с помощью компьютера — чего проще?

И, наконец, последний аргумент: *воспитанный ребёнок не может остаться необразованным человеком*.

— **В своих книгах, статьях, в выступлениях Вы критикуете руководителей образовательных учреждений и учителей за то, что они как иллюстрацию высокого качества образования в своих школах с гордостью называют количество медалистов и выпускников, поступивших в вузы, количество победителей областных и городских олимпиад. Вот и среди критериев по отбору лучших школ и учителей в рамках национального проекта есть эти показатели. Так, может, всё-таки это один из существенных показателей высокого качества образования?**

— Нет. Если эти цифры приводятся сами по себе, в отрыве от других показателей и от оценки образованности *всех учащихся*, то ни о чём они не говорят. В каждой школе есть ребята во многом автономные, вот они и побеждают на конкурсах и олимпиадах. К тому же многие лицеи и гимназии имеют право отбирать детей мотивированных, с развитыми способностями. Эти учреждения и предназначены для подготовки своих выпускников к поступлению в высшие учебные заведения, а потому поступление в вузы должно быть стопроцентным. Для гимназий и лицеев это норма.

Что же касается других школ, то число поступивших в вузы не может быть показателем качества образования без специального анализа. Во-первых: коррупция в вузах, взяточничество и протекционизм при приёме абитуриентов стали уже очевидными, об этом пишут многие газеты, но свобода слова у нас нынче — не слышать это слово...

Многие вузы ведут приём на платной основе, оттого уровень требований



крайне низок. Очень трудно понять, за счёт чего выпускник поступил в вуз: благодаря квалифицированной, добросовестной работе учителей или же занятиям с репетитором? Нельзя не учитывать и то, что в вузы ежегодно поступают не более 50% выпускников, до последнего курса доходит только часть из них, что говорит о несформированности у многих выпускников навыков самообразования, умения учиться. По окончании института по специальности (особенно среди выпускников технических вузов) работает не более... 5%, что говорит об отсутствии способности к самоопределению, о низком качестве профориентационной работы в школе.

Бывая в школах, я спрашиваю директоров, которые в качестве оценки работы коллектива приводят число выпускников, поступивших в вузы: «А сколько среди них уже проявивших себя и потенциальных негодяев?» Мне отвечают: «Мы этот вопрос не исследовали...»

Добавлю к этому опубликованные официальные данные о том, что до 60% медалистов в последние годы не подтверждают своих медалей при поступлении в институт. Наконец, вспомним, что победители олимпиад, медалисты даже вместе с поступившими в вузы составляют всего несколько процентов от общего числа учащихся школ. Из всего этого следует: *не поступившие в вузы, не получившие медали, не победившие на олимпиадах вообще оказываются вне анализа качества образования, хотя их не просто большинство, а 95% учащихся школы.*

И среди них много порядочных, добросовестных, ответственных будущих граждан нашего общества.

После школы они хотят идти работать.

А порядочность, добросовестность, ответственность, исполнительность, замечу, — ценности не меньшие, чем склонность к умственному труду, диплом о высшем образовании. И ещё замечу: в стране ощущается острейшая нехватка квалифицированной рабочей силы.

Но как на эту потребность в рабочих кадрах реагируют — косвенно, правда, — учителя во многих школах? «Стимулируя» детей на повышение успеваемости, они говорят с уничижительной интонацией: «...будешь плохо учиться — станешь простым рабочим». Разве это не педагогическая ошибка? Это что — хорошему учит? Нужно объяснять, что это аморально? Не смогла школа преодолеть неуважение к «неумственному» труду и его социальное отчуждение. И не потому ли понятная и полезная идея профилизации школы извращена и органами управления образованием, и самой школой. В массе своей профили — это классы с углублённым изучением той или иной группы предметов и только с целью подготовки ребят к поступлению в вузы. Хотя в стране не более четверти населения имеет высшее образование, а по полученной в вузе специальности трудится половина от этой четверти. С трудом можно отыскать школы, где детям, не ориентированным на поступление в вуз, давали бы трудовую предпрофильную и профильную подготовку, раскрывали, возвращали трудовые умения, способность их золотых рук. На Руси испокон веку высоко оценивали людей по их делу: искусный столяр, кожевенных дел мастер, мастер-краснодеревщик.

Оценка качества знаний только по проценту детей, успевающих на «4» и «5», что распространено сейчас, или по числу выпускников, поступивших в вузы, и по числу медалистов безнадежно устарела. Истинного, глубокого, многоаспектного оценивания качества знаний в школах России уже давно нет. Кто из нынешних практиков может сказать себе, что помнит, знает, использует многостороннюю, научно обоснованную оценку качества знаний, разработанную видным российским дидактом — академиком АПН Исааком Яковлевичем Лернером, изложенную им в широко известной книге «Качество знаний учащихся и пути его совершенствования» (М.: Педагогика, 1978)? Полноценность знаний Лернер характеризует (оценивает) по таким параметрам, как *полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, систематичность, системность, осознанность и прочность*, а не по проценту успевающих на «4» и «5», и не по числу медалистов, не подтверждающих в массе своей этих медалей при первой же внешней экспертизе.

— Да, не простая это проблема — качество образования и выбор жизненного пути. Обостряя её, можно ведь сказать, что сельская школа заслуживает хорошую оценку за высокое качество образования, если большинство её выпускников стали хлеборобами, механизаторами, доярками. Хорошо, если через несколько лет большинство из них получит среднее специальное или высшее образование. А если троечники так и остались троечниками?

— Хочется сразу дать недвусмысленный, однозначный ответ: *не только можно высоко оценить такую школу,*



но и нужно. В то же время ответ на такой острый, болезненный вопрос требует комментария, тем более что большинство школ в России — сельские.

Во времена господства большевистской идеологии десятилетиями провозглашались социально гуманные, общественно ценные принципы, которые в жизни никогда не выполнялись. Такова была вопиюще безнравственная реальность, которую последовательно проводила в жизнь партийная верхушка.

С одной стороны, у всех — якобы равные права и возможности. Но мы же помним: за всё время существования советской власти никогда не было преодолено противоречие между городом и деревней. У сельских школьников всегда было меньше шансов поступить в вуз, чем у городских, сельская школа всегда была падчерицей власти. У детей с равными способностями и прежде, и теперь разные шансы получить образование высокого качества. Сельским школьникам труднее получить высшее образование.

Более того, не публично, но весьма активно людям внушался негласный «джентльменский набор», позволяющий достичь успешности в жизни: обязательное высшее образование, обязательное членство в КПСС, творческая работа. Пропасть между людьми умственного и физического труда была огромной, хотя государственная, политическая ориентация была именно на «человека труда». Но всё это было декларацией. И этот рудимент, пережиток имеет место до сих пор. Повторю, что *даже... учителя (!!!) до сих пор пугают детей абсолютно безнравственной по своей сути страшилкой: «Будешь плохо учиться — станешь простым рабочим» (что означает — быдлом, простолудином — тем, что раньше называлось человеком «подлого», а не благородного происхождения).*

И как объяснить сельским детям и их родителям, что для государства, для страны, для их Отечества, для российского общества, для жизни одинаково ценны, значимы и одинаково необходимы как люди с высшим образованием (по преимуществу люди умственного труда), так и не имеющие высшего образования, работающие в сфере труда физического.

— Да, это тема не только педагогическая, но и социально-экономическая. Среди критериев качества образования нет одного из основных: воспитания готовности к труду, умения трудиться. Из школы давно изгнан труд, поэтому и не исследует школа этические и эстетические его основы, его влияние на нравственное становление человека. Крестьянин, у которого не было ни аттестата, ни диплома, не мог не накормить «животину», оставить корову недоенной, не мог не убрать с поля урожай. Он трепетно относился к природе, к земле-кормилице... Он был носителем нравственного начала. Вот и старая пословица о том же — о нравственной силе труда: «Кто сеет хлеб, тот сеет правду».

«Джентльмен обычно живёт в деревне», — так начинается известное в Англии руководство «для настоящих мужчин». А слово «леди» в первом и точном звучании на заре истории германских племён означало «пекущая хлеб». Писатель Карем Раш на страницах журнала «НО» вынес горестный приговор нашему обществу: «Неуважение к земле губительно для общества. Нам, унижившим высокое понятие «деревня», принявшим эстраду и «смехачей» за культуру, трудно вновь повернуться лицом к земле, к основам».

Преодолеем ли мы снобистское отношение к труду производственному, «неумственному»?..

— В Вашем вопросе звучит боль любого директора сельской школы. Ведь любое совещание, где подводятся итоги работы, начинается с неумеренного восхваления тех школ, которые подготовили больше медалистов, чьи выпускники поступили в вузы. О качестве же образования сельских школ, которые готовят по преимуществу тех, кто растит для всех нас хлеб, работает в животноводстве, говорят в конце докладов, вскользь, скороговоркой и не только без пафоса и восторга, но, честно скажем, без должного уважения. Это абсолютно безнравственная, отвратительная наша реальность. И, замечу, — давняя. Как тут не вспомнить великого русского поэта Некрасова:

Эту привычку к труду благородную
Нам бы не худо с тобой перенять.
Благослови же работу народную
И научись мужика уважать...

Российское общество после всех кризисов и революций, после «развитого социализма» и «общности — советский народ» всё ещё остаётся позорно сословным. Следствием пренебрежительного отношения к сельскому, да и к любому производственному и обслуживающему труду (будь то работа продавца, строителя



или сельскохозяйственного рабочего) стал низкий уровень материальной культуры. *Квалифицированный рабочий, ремесленник на Западе — это уважаемый человек с хорошим доходом, а не алкаш и шабашник, ненавидящий «чистую публику», поборами и хамством компенсирующий комплекс своей неполноценности.* Среднее профессиональное образование на Западе даёт квалификацию, уже несколько столетий обеспечивающую бесперебойное функционирование экономики. В нашей же стране деление людей на «белую» и «чёрную» кость до сих пор осталось неизменным.

Уместно напомнить, что в самой богатой стране мира — США — людей с высшим образованием меньше 25%. Логично предположить, что в России этот показатель примерно такой же. Можно понять горькую обиду руководителей тех школ, которые выращивают, учат, воспитывают остальные 75% населения страны — большую его часть! — и не заслуживают добрых слов.

«Что же вы от нас хотите?» — раздражённо может спросить директор гимназии, лица или школы, работающей «на вуз».

Я хочу, чтобы в число социальных приоритетов современной России входили, а не противопоставлялись дети, склонные и к умственному, и к физическому труду, дети — будущие творцы и дети — будущие добросовестные исполнители. Чтобы учителя не вынужденно, а осознанно гордились **всеми** своими выпускниками, которые выросли порядочными, нравственными людьми. Пора понять: чтобы стать хорошей заботливой санитаркой-«нянечкой» в больнице, которая выносит «судна» и «утки»; выращивать хлеб и ухаживать за коровами и свиньями, убирая навоз, — для всего этого тоже нужен особый **дар**, то есть (привожу по Словарю русского языка) способность, дарование, талант, как и для решения сложнейших уравнений в частных производных или системы неравенств.

— Многие педагоги не осознали ещё, что школьная успешность ребёнка на 70% определяется его врождёнными способностями — таков вывод генетиков. И лишь всё остальное — воспитанием, социальным наследованием. Но в школе до сих пор царят единый для всех детей базисный учебный план, научно не обоснованное содержание обучения, антиприродные методики, которые только «учитывают природные задатки» детей, а опираются на предметоцентризм. В этих антиприродных условиях разрушается психическое и физическое здоровье детей, махровым цветом расцветают дидактогенные заболевания, и вот уже среди выпускников школ только 10% практически здоровы. Остальным в пору вместе с аттестатом вручать документ о частичной нетрудоспособности...

Скажите, Марк Максимович, почему учёные нашей РАО не бьют в колокола? Ведь пока только Марьяна Михайловна Безруких, директор НИИ возрастной физиологии, принципиально ставит вопрос о непосильности содержания среднего образования. Отсюда и его низкое качество, что подтвердили исследования PISA.

— Очень жаль, но вынужден констатировать, что учителя в массе своей плохо знают *главный объект своей работы*. Не учебный предмет, не методику его преподавания. *Речь идёт о ребёнке*. Непонятно, какого ребёнка и по каким признакам считают нормальным или ненормальным. Непонятно, что значит учиться хорошо для детей с разными врождёнными способностями, возможностями. Почему возникла такая ситуация?

Десятилетия процветал в нашей стране внеличностный характер среднего образования. Личностно-отчуждённая образовательная парадигма всё ещё господствует в умах, привычках, в ментальности очень многих управленцев и учителей. И хотя и не произносятся сейчас ни с трибун, ни в профессиональном общении пресловутые сентенции типа: «Нет плохих учеников, есть плохие учителя» или «Все дети могут учиться хорошо, если...» и т.п., хотя того работники образования или нет, но исходят они из ложного представления о том, что все дети в основном одинаковы. Отсюда — одни и те же методики обучения в разных классах и в разных типах и видах школ (за исключением, может, коррекционных VIII вида), одни и те же требования и подходы к совершенно разным детям и, как следствие, низкий уровень общего среднего образования в стране.

Дабы лишний раз доказать, казалось бы, бесспорный, очевидный факт разнообразного, неравномерного развития учащихся, приведу таблицу распределения детей по интеллектуальным уровням на основании уже более полувека используемых во всём мире тестов Векслера (показатели IQ). Это один из наиболее распространённых методов диагностики интеллекта. Наряду с вербальными (словесными) заданиями он содержит задачи на конструирование, разгадывание лабиринтов. На основании результатов тестирования вычисляется ко-



эффицент интеллекта. Как и другие валидные психологические тесты, он даёт достаточно адекватную оценку уровню развитости интеллекта, тех или иных способностей. Но *не выявляет причин отставания и не может служить основанием прогноза умственного развития или его полного отрицания.*

Итак, вот таблица:

Граница показателей	%	Классификация интеллектуальных уровней
130 и выше	2,2	Сверхпревосходный
120–129	6,7	Превоcходный
110–119	16,1	Вышесредний
90–109	50,0	Средний
80–89	16,1	Нижесредний
70–79	6,7	Пограничный
69 и ниже	2,2	Дефективный

Пусть вас не смущает симметричность показателей крайних — как в сторону снижения, так и в сторону повышения уровней интеллектуального развития. В психометрических графиках других авторов эта симметричность уровней не столь строга, как у Векслера, но всё же присутствует.

Если мы рассмотрим особенности детей как с отсталым развитием, так и с повышенным, а также проанализируем результаты изучения их нравственных и других внутренних возможностей, то убедимся в огромном разнообразии этих проявлений. И какие бы причины ни имела эта данность (генетические или приобретённые в процессе жизнедеятельности), её невозможно отрицать.

Умелая, умная, духовная педагогика может сделать очень многое для позитивного развития ребёнка, но только в том случае, если основана на диагностике его личности, её постоянного развития, «движения». Отсюда вывод: корректность, грамотность оценки работы учителей и образовательных учреждений всех видов и типов по показателям качества образования настоятельно требуют дифференцировать эти оценки по типам учреждений, классов и групп. Сравнивать нужно достигнутые показатели качества образования не только и не столько с любыми стандартами (которые, кстати сказать, тоже должны быть дифференцированы), сколько с прогнозом максимальных возможностей конкретных детей. Это потребует кардинального изменения всей нынешней практики оценивания качества образования.

Ещё конкретнее, отвечая на поставленный вопрос, скажу: *не все дети, даже при огромных стараниях и самого ребёнка, и учителя, могут по всем предметам учиться на «хорошо» и «отлично». При подборе учителем оптимальной*

(наилучшим образом подходящей для этого ребёнка) методики ребёнок может достигать только результатов, максимально соответствующих своим природным способностям. Главная задача каждого учителя: *сделать всё от него зависящее, чтобы каждый ребёнок учился на максимуме этих возможностей.*

Напомним данные исследователей — специалистов в области молекулярной биологии, расшифровавших геном человека: не только состояние здоровья, обменные процессы, но и характер человека на 80% зависит от его генетического кода и только на 20% — от воспитания и обучения.

Если учесть ещё и менталитет нации, который, кроме плюсов имеет и минусы и вырабатывается веками, то мы поймём, что возможности наши не беспредельны, ограничены. Задача школы — с максимальной полнотой использовать те 20%, которые зависят от творчества учителя, его добросовестности (при наличии того же содержания образования и методик, о которых шла речь). Для многих детей «тройка» — очень хороший результат обученности. Вот пример из образовательной практики. В одной из школ новой учительнице математики достался очень слабо подготовленный 7-й класс. Учительница владела методикой оптимизации обучения, разработанной в 1970-е годы академиком Ю.К. Бабанским, и с помощью педагогического консилиума определила реальные учебные возможности учащихся класса. Прогноз был таким: из 38 учеников (в те годы была такая наполняемость классов) только двое могли учиться на четвёрку в конце полугодия, остальные — только на тройку. Директор школы и его заместители, нервно выслушав аргументы учительницы, обвинили педагога в том, что она «со своим научным знанием» не даёт возможности детям этого класса получить хорошее среднее образование. А в конце «разборки» потребовали: «Наука — наукой,



а отметки ставьте, как положено!» Закончилось полугодие, и итоговая контрольная работа, четвертные оценки полностью подтвердили прогноз, сделанный учительницей.

В это время в области проверку состояния преподавания математики проводило Министерство просвещения. Было установлено завышение оценок у значительной части учителей. С нашей героиней возникла проблема: с одной стороны, оценки проверяющих полностью совпали с её оценками и её опыт заслуживал одобрения хотя бы за принципиальность позиции на фоне массовой недобросовестности и обмана. С другой стороны, одобрять опыт при таком невысоком качестве знаний было не принято в то время, хотя все понимали, что лучших результатов пока не может быть по объективным причинам — слишком мало успела учительница поработать с этими детьми.

Для объективных выводов инспекторы попросили учёных из лаборатории Ю.К. Бабанского оценить прогноз, сделанный учительницей. Группа исследователей прогноз полностью подтвердила. Опыт учительницы был изучен, обобщён и одобрен, а она представлена к награждению, поскольку обучала детей на максимуме их возможностей. Достигнутые ею результаты были хотя и невысокими, но оптимальными, то есть максимально возможными для этих детей в то время. Из всего этого следует важный вывод принципиального характера: *научно корректная оценка результатов образования требует сравнения достигнутого с прогнозом этих результатов, сделанным с учётом потенциального развития ребёнка. Если этот прогноз оказался реальным, значит, дети учились на максимально возможном для них в данное время уровне и результат следует считать оптимальным.* Поэтому иногда и посредственная оценка может считаться хорошим результатом образования, если она соответствует возможностям ребёнка в данное время.

— В нынешней ситуации, когда школам предоставлена творческая свобода (хотя бы на уровне деклараций), они сами выбирают технологии (скажем, эффективную технологию обучения чтению на ценностной основе), вырабатывают критерии оценки качества образования. Но приходят в школу органы аттестации и лицензирования и, несмотря на высокие результаты, оценивают качество работы коллектива по своим параметрам. Больше того, учителям, использующим эффективную технологию, обучения чтению, грубо говоря, «дают по рукам». Писем об этом в редакции немало, причём из разных территорий. Как быть?

— Ситуация, конечно, непростая, в России часто встречающаяся, но не тупиковая и, думаю, разрешимая.

Органы лицензирования и аттестации, приступая к выполнению своих функций, наверняка объявляют о том, по каким параметрам они будут оценивать школы. Если какие-то из них пользовались иными критериями, то, строго говоря, это могло возникнуть только в режиме эксперимента, программа которого должна быть одобрена, а то и финансирована муниципальным, региональным либо федеральным органом управления. Поэтому если школа работала в экспериментальном (инновационном) режиме, то её проверкой до окончания эксперимента должен заниматься тот орган, который санкционировал эксперимент. Если же разрешения на эксперимент не было и школа обязана проходить аттестацию на общих основаниях, то руководству школы и аттестационной комиссии целесообразно собраться вместе и согласовать параметры оценки: наверняка в них будет больше общего, чем отличного.

В конце концов, если школа вела устно разрешённый кем-то эксперимент (такое встречается) и у неё есть разработанная программа эксперимента, в которой запланирован результат, названы критерии его оценки, заложено резервное время в случае отрицательных результатов, то комиссии надо согласиться со всем этим и аттестовать школу по тем параметрам, которые были заложены в эксперименте.

Если же директор и аттестационная комиссия видят, что взаимопонимание невозможно, то школе ничего не остаётся, как пойти по пути так называемой «двойной бухгалтерии»: быть подвергнутой аттестации по параметрам комиссии, а затем вновь вернуться к тому, что было предусмотрено программой эксперимента.

Мне приходилось быть арбитром в подобных противоречивых ситуациях. Возникают они из-за неразработанной нормативно-правовой базы экспериментальных школ, и неправой в этом споре может оказаться любая сторона и даже обе стороны одновременно. Ситуация, при которой прав тот, у кого больше власти, а значит, это всегда региональная аттестационная служба, к предмету спора отношения не имеет, и органы аттестации, проводя работу по своим параметрам, как правило,



весьма проигрывают в общественном мнении. Как, впрочем, и школы, которые претендуют на исключительность, добиваются привилегий, а затем неизбежно теряют в имидже, если их претензия на исключительность опровергнута скромными, мягко говоря, результатами.

— **В последнее время в профессиональный лексикон образовательного сообщества широко вошло понятие рейтинга (школ, учителей). По каким, на Ваш взгляд, базовым критериям можно выстраивать наиболее точные, достоверные рейтинги школ? Этот показатель интересен и руководителям школ и органов управления, и общественности — родителям учеников. Вот и в конкурсе школ и учителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование» будет определяться их рейтинг, в этом процессе участвует общественность.**

— Это очень опасная затея и, прежде чем браться за её реализацию, нужно тщательно разобраться в механизме построения рейтингов, быть уверенными в том, что они валидны, то есть действительно определяют заявленное в рейтинговой шкале.

Дело в том, что рейтинг, в основе которого лежат результативность и качество преподавания, — это два разных рейтинга, и они часто не совпадают. Рейтинг качества преподавания может определяться по процессуальным показателям, а рейтинг качества образования — по итоговым (результативным) показателям, и эти рейтинги тоже могут не совпадать. Только после того, как мы разберёмся в этих вопросах (то есть в соотношении заявленной цели её дости-

жения), можно приниматься за составление рейтингов.

Мои рекомендации таковы. Рейтинг результативности, построенный на основе только результатов образования, лучше вообще не выстраивать, ибо педагоги лицеев и гимназий всегда будут иметь более высокий рейтинг по сравнению с учителями всех других школ, как бы те ни работали. Поэтому рекомендую выстраивать рейтинг педагогов школы, района, города только по результатам качества образования *по каждому параметру отдельно* и в том аспекте, который мы уже обсуждали, с учётом максимальных возможностей ребёнка. В этом случае высокий рейтинг совершенно обоснованно могут иметь и те учителя, у которых дети достигли только удовлетворительных показателей (например, по стандартам). Но поскольку это соответствует их возможностям, такой результат оптимален. Иначе говоря: учитель достиг с конкретным ребёнком максимума возможно в данный момент.

Корректнее составлять рейтинги по каждому показателю качества образования, изучив его динамику во времени.

— **Спасибо, Марк Максимович, за беседу. Думаю, Вы убедительно показали, что качество образования — понятие сложное, диалектическое, что время актуализирует его, вносит свои коррективы. Значит, образовательному сообществу — и учёным, и практикам — предстоит внимательно слушать жизнь и работать над тем, чтобы придать этому ключевому критерию деятельности школ максимально достоверный характер.**

БЕСЕДУ ВЕЛА НИНА ЦЕЛИЩЕВА