



«РОДИТЕЛЬСКОЕ УЧАСТИЕ В УПРАВЛЕНИИ... И НЕ ТОЛЬКО!»

**Т. МЕРЦАЛОВА,
М. ГОШИ**

В современном мире в различных странах наблюдается тенденция, направленная на осознание роли семьи в образовании детей, различных типов родительского участия, которые, наряду со школьной средой, оказывают первостепенное влияние на образовательные результаты и развитие ребёнка. Становятся актуальными новые механизмы партнёрства семьи и школы, формируется многоуровневая модель родительского участия в образовании, построенная на основании принципов родительской вовлечённости и доверия.

Родительское участие в образовании уходит своими корнями в глубокую древность. Изначально именно родители играли первостепенную роль в передаче детям определённых знаний и практических навыков, социальных норм и правил поведения, необходимых для выживания, т.е. являлись, по сути, их основными учителями. С появлением формального образования как социального института возникает разделение образовательных функций между школой и семьёй. К XX столетию набирает силу тенденция «перекладывания ответственности» за обучение и воспитание детей на государственную образовательную систему. «Занятые» родители часто просто уstraняются от этой функции, почти всецело доверяя её профессионалам.

К 2000-м гг. ситуация начинает меняться. Всё больше людей осознаёт, что дальнейшее развитие образования, преодоление многих существующих проблем в значительной сте-

пени зависит от партнёрства семьи и школы, не отстранённости родителей от участия в образовании собственных детей, а принятия в нём самого непосредственного участия, то есть — вовлечённости в школьную жизнь. Возникает мнение, что реформирование системы образования невозможно без построения новых форм взаимодействия с общественностью, основанных на принципах равноправия, диалога, совместного принятия решений, что находит своё воплощение, в том числе, в рамках взаимодействия семьи и школы (А.А. Пинский¹).

Сегодня интерес к проблемам родительской вовлечённости наиболее заметен в зарубежных исследованиях образовательной практики.

Международная практика родительского участия в образовании ребёнка во второй половине прошлого века прошла путь от «дефицитарной модели» (школа призвана восполнить то, что не может дать семья),

¹ Пинский А.А. Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управляющим советам // Вопросы образования . — 2004. — №2. — С. 12–45.





и «модели различия» (семья и школа — это два совершенно разных, практически, непесекающихся пространства) до «модели расширения возможностей», согласно которой именно родители рассматриваются как основной источник помощи для ребёнка, именно родителям отводится наиболее важная роль в оказании помощи ребёнку в школьной жизни и социализации, овладению навыками, необходимыми для самостоятельного управления своей жизнью².

Последняя модель в различных её трансформациях остаётся преобладающей в настоящее время. В её основу положено представление об основных уровнях родительского участия в образовании.

Множественные зарубежные модели родительской вовлечённости строятся на основании практического опыта и, как правило, опираются на разные базовые подходы: структурный (Epstein, 2009), дихотомический (Sheridan & Kratochwill, 2007), факторный (Seitsinger, Felner, Brand&Burns, 2008) и др. — и, соответственно, предлагают различные типологии родительского участия и активности школы. Оставим подробный анализ этих подходов для отдельной статьи и попробуем рассмотреть комплексную модель родительского участия, анализируя её с точки зрения российской образовательной ситуации.

В качестве базового концептуального подхода к построению механизмов взаимодействия образования с родительской ответственностью необходимо рассматривать комплексную модель родительского участия, которая, с одной стороны, описывает степень активности и инициативности родителей, а с другой — позволяет учитывать уровень образовательной системы (процесса), на котором реализуется эта активность.

В первом приближении такая типологическая модель может быть представлена в виде схемы (рис. 1).

Очевидно, что в разных ситуациях и условиях одним и тем же родителем могут быть реализованы различные типы участия, которые складываются из набора элементов, включающего такие компоненты, как:

- уровень системы (института), на котором проявляется родительская вовлечённость и родительское участие в образовании;
- степень инициативности родителя;
- виды деятельности, активности, в которые включается родитель.

Можно предположить, что родители из семей с разными социально-экономическими характеристиками, с различным образовательным и культурным бэкграундом будут отдавать предпочтение тем или иным типам участия в образовании. В частности, это подтверждается локальными исследованиями родительской вовлечённости, проведёнными Институтом образования НИУ ВШЭ в 2014 г.

Данные исследования показали, например, что родители с высоким уровнем дохода в гораздо большей степени, чем другие, готовы принимать участие в подготовке классных мероприятий, в материальном обеспечении школы и оценке качества её деятельности. Родители с низким уровнем материального достатка в большей степени готовы помочь в оформлении школы, оборудовании школьных помещений и школьного двора. Родители со средним достатком больше других проявляют готовность участвовать в организации дополнительных занятий с детьми (кружки, секции, студии), а также помогать педагогам, работающим с классом в организации учебного процесса: выбирать и приобретать учебные пособия, учебники, помогать в организации мероприятий в рамках учебной программы и т.д.

Отсутствие системных комплексных исследований типов родительской вовлечённости, проведённых на больших выборках, не позволяют сегодня сделать обобщающие выводы об особенностях ведущего (преобладающего) типа участия родителей из разных социальных страт. Однако зафиксированные тенденции к дифференциации этих типов актуализируют необходимость их всестороннего исследования.

Важно отметить, что в отечественных исследованиях и разработках последнего десятилетия по проблемам вовлечения родителей в образование основное внимание

² Shepard R., Rose H. The power of parents: an empowerment model for increasing parental involvement. // Education. 1995. Т. 115. № 3. Р. 373–377.



Рис. 1. Типологическая модель родительского участия в образовании.

было сконцентрировано на уровне «школьного» участия, причём с акцентом на высокую степень родительской инициативности и активное участие родителей в решении организационно-управленческих вопросов через создание управляющих советов и иных органов государственно-общественного управления.

В международных исследованиях этого периода основное внимание уделяется «домашнему» участию родителей в образовании, а также «классному» и «школьному», но в несколько меньшей степени. Участие общественности в управлении образованием относится скорее к сфере проблем гражданского общества.

Особое внимание государственной образовательной политики последнего десятилетия к проблеме усиления общественного участия в управлении образовательными организациями привело к серьёзным результатам в данном направлении. По формальным показателям наличия органов государственно-общественного управления (ГОУ):

управляющих, попечительских и других советов с участием общественности в российских образовательных организациях — эти результаты можно назвать даже очень неплохими. По данным Мониторинга Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (ННШ), в 2014 г. 94,5% общеобразовательных организаций имеют орган ГОУ. По дошкольным образовательным организациям этот показатель составляет 46% (по данным ФСН, 2013 г.).

По реальной эффективности общественного участия в управлении образовательными организациями также наблюдается качественный рост. Данные мониторинга ННШ позволяют увидеть эту динамику на отдельных формализованных показателях (рис. 2).

Но при вполне обоснованной ставке на институциональные формы общественного участия в управлении образованием из сферы внимания образовательной политики исчезли вопросы родительского участия в более широком смысле — участие широких родительских масс в образовании своих детей.



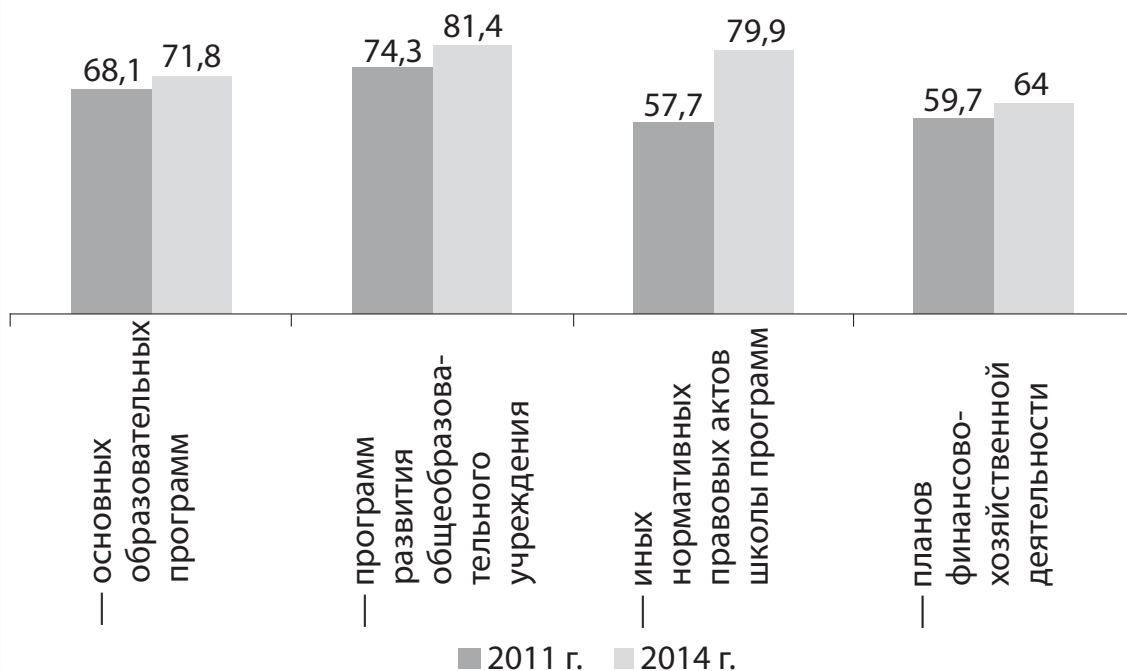


Рис. 2. Доля образовательных учреждений (от общего числа общеобразовательных учреждений), в которых органы государственно-общественного управления принимают участие в разработке и утверждении (Мониторинг ННШ,%)

Такое зауженное внимание накладывает существенные ограничения, связанные с количественными и качественными характеристиками родителей, включённых в работу органов ГОУ. Количественное соотношение можно определить методом простейших математических вычислений исходя из представленных данных статистики по одному из регионов ЦФО (рис. 3). Примерное соотношение

тех родителей, которые состоят в советах, и тех, кто в них не состоит, составляет 1 x 100. Причём, чем крупнее образовательная организация, тем меньше это соотношение. В некоторых случаях оно составляет: 1 x 500 и даже меньше.

Определённая ограниченность характерна и для качественного состава родителей, включённых в работу органов ГОУ. Это, как прави-

Методология воспитания (6-26)

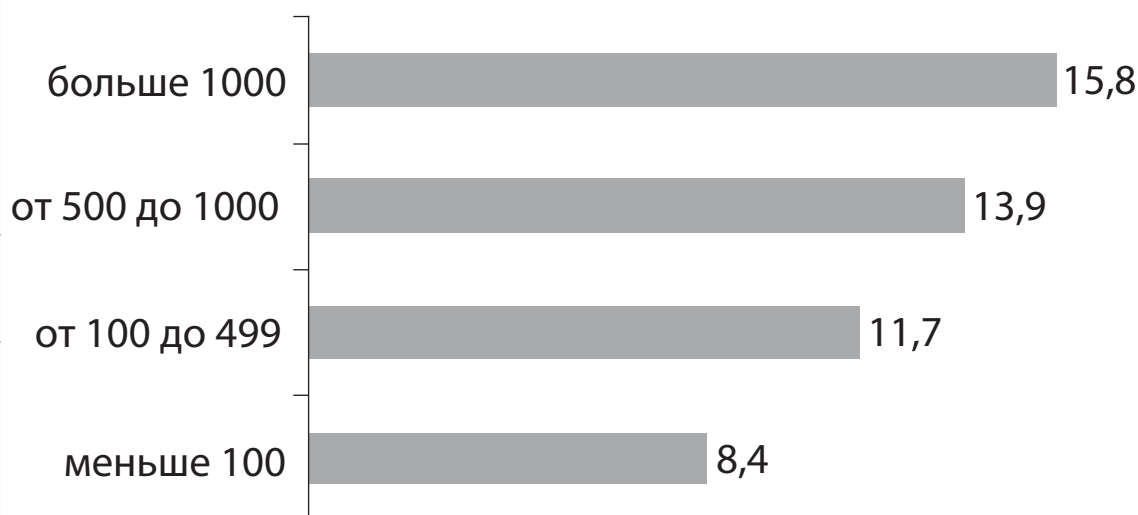


Рис. 3. Среднее количество членов органов ГОУ в зависимости от численности обучающихся в школах (Опрос, проведённый Институтом образования НИУ ВШЭ в одном из регионов ЦФО, осень 2013 г., чел.)



ло, родители с хорошим образованием, с высоким культурным бэкграундом, из социально благополучных слоёв населения. Представители семей, имеющих невысокий уровень материального обеспечения, также достаточно редко становятся членами управляющих советов. Редко входят в совет и родители, чьи дети относятся к так называемым «группам риска», то есть нуждаются в особых образовательных условиях и программах.

Таким образом, невозможно говорить о равномерном представительстве в органах ГОУ интересов и потребностей всех категорий семей обучающихся. Семьи и дети, требующие особого внимания, представлены здесь хуже всего.

Как было отмечено ранее, международные исследования и практика показывают обратную тенденцию: в них довольно боль-

шое внимание уделяется проблемам родительской вовлечённости в образование своих собственных детей. Важным является то, что данные этих исследований демонстрируют положительную зависимость образовательных результатов и эффективности работы образовательных организаций от вовлечённости родителей в образование.

В педагогике советского периода работе с родителями у нас в стране тоже уделялось большое внимание. Однако критические изменения социально-экономических условий повлекли за собой серьёзные последствия и в системе взаимоотношений между семьями и образовательными организациями.

Можно схематически представить динамику внимания системы школьного образования в нашей стране к вопросам взаимодействия с семьёй, родителями.

Период	Позиция школы	Актуальный формат работы с родителями
Средний этап существования СССР	Школа — профессиональный образовательный институт, который не только может справиться с воспитанием и обучением детей, но и способен научить этому родителей	«Родительский ликбез», в рамках которого родителей обучают «школьным методикам» образования и воспитания детей
Поздний этап существования СССР	Школа признаёт необходимость сотрудничества с родителями, но не признаёт их компетентность в этих вопросах	«Мы вам будем говорить, что надо делать, а вы будете это выполнять». Единичные практики «дружбы» с родителями в рамках ценностей коллективизма
Переходный период — перестройка, экономический и идеологический кризис	Школе не до родителей. Родителям не до школы. Школа пытается в одиночку продолжать свою образовательную миссию без опоры и взаимодействия с родителями	Использование родителей по мере возможности для материального и финансового обеспечения школы
Период стабилизации экономики и поиск ценностных ориентиров	Школа рассматривает семью (родителей) как заказчика, который может дать ей ориентиры для дальнейшего развития	Привлечение родителей к управлению школой, создание управляющих советов
Период стабильности, государственный приоритет гражданского общества	Прогноз: Школа будет усиливать внимание к индивидуальному взаимодействию с родителями, стремиться учитывать индивидуальные особенности, запросы, интересы и возможности семей	Прогноз: Изучение мнения родителей по всем направлениям жизнедеятельности школы: от запроса к образованию, до участия в оценке качества. Освоение школой «семейных методик» образования и воспитания детей





Очевидно, что не все школы, как и не все родители, действуют одинаково. Во все времена были и продолжают существовать образовательные организации, стремящиеся выстраивать с семьями те самые партнёрские отношения. Однако общая (усреднённая) тенденция отражена в этой упрощённой модели.

Здесь можно проследить движение школы от позиции «демиурга» к поиску механизмов взаимодействия с родителями. Причём этот поиск проходит вполне зримые стадии «потребительского взаимодействия» (школа стремится получить от родителей материальную поддержку), «институционализованного взаимодействия» (через создание общественных институтов — советов, что, по сути, является попыткой «поставить родителей в одинаковые условия со школой»), «индивидуализированного (персонифицированного) взаимодействия» — как потенциальная перспектива и перспективный потенциал.

Социально-экономический и ценностно-смысловой кризисы переходного периода (90-ые — начало 2000-х годов) не только удалили родителей от школы, но и сформировали у школы, как института, несколько дистанцированное отношение к родителям и семьям. Это проявляется сегодня, например, в отказе педагогов от посещения семей,

в позиции педагогов, которые, по мнению многих родителей, «не хотят», чтобы родители вмешивались в образование.

Результаты локальных опросов, проведённых Институтом образования НИУ ВШЭ в различных образовательных организациях, довольно ярко иллюстрируют эту тенденцию (рис. 4).

В отношении педагогов мнения родителей более позитивны, но и здесь заметна напряжённость: каждый четвёртый родитель школьника (26%) отмечает, что педагоги взаимодействуют с родителями время от времени, когда этого требуют их служебные обязанности. Среди родителей дошкольников такое мнение встречается заметно реже (12%), что вполне объяснимо особенностями возраста детей. Кроме этого каждый десятый родитель школьника заявляет о нежелании педагогов взаимодействовать с родителями.

Следует отметить, что наиболее активные родители, те, которые более всего включены в жизнедеятельность образовательных организаций, также отмечают данную проблему. Причём они вообще фиксируют её как одну из наиболее острых (рис. 5).

Самой яркой тенденцией современной российской школы родительские активисты считают уменьшение возможностей для



Рис. 4. Интересует ли администрация образовательной организации мнением родителей и если «да», то в какой степени? (локальный опрос 2014 г., ответы родителей,%)



Рис. 5. Тенденции, которые родительские активисты наблюдают в школах, % (Опрос в рамках проекта «Родительские активисты», 2014 г.)

обсуждения волнующих их проблем с учителями и школьным руководством. Почти 80% опрошенных родителей отмечают, что школа становится более «закрытой». Такая оценка выглядит особенно тревожно на фоне лавинообразного развития информационной «открытости» образования, которое продвигается во всех национальных образовательных проектах и является важной частью современной государственной политики.

По всей видимости, увеличение количества информационных ресурсов (интернат-сайтов, порталов, электронных сервисов) системы образования не решает существенной части коммуникативных задач. Возможно, в погоне за электронным взаимодействием (информированием и коммуникацией) школы стали «забывать» о «живом» общении с семьями, родителями, общественностью. А системы удалённого взаимодействия пока не способны удовлетворить информационные и коммуникационные запросы родителей (как минимум, активной их части).

Одно из объяснений «закрытости» школы может быть связано с отмечаемым в иных контекстах ростом отчётной нагрузки на администрацию и педагогов. Но вместе с тем эта фиксация является свидетельством

дефицита понимания со стороны работников образовательных организаций механизмов взаимодействия с родителями, в том числе в условиях усиления их неоднородности (мигранты и т.п.). А также — неготовности педагогов и администрации к взаимодействию с родителями в партнёрском, а не директивном или манипулятивном стилях.

Подтверждением невысокого внимания педагогов к работе с родителями могут служить результаты исследования, полученные в рамках Мониторинга экономики образования (НИУ ВШЭ). Как видно из диаграммы на рисунке 6, работа с родителями находится в нижней части этого своеобразного рейтинга значимости различных видов деятельности учителя. И если подготовка к урокам и проверка работ учеников обоснованно занимает первое место в этом списке, то второе место освоения новых информационных технологий трактуется далеко не так однозначно.

Согласно результатам этого же исследования, во второй половине предшествующего опросу учебного года (январь-июнь 2014 г.) не занимались работой с родителями 28% опрошенных учителей — фактически каждый третий. Кроме этого, двое из каждых пяти





Рис. 6. Ответы учителей на вопрос «Что из перечисленного вы считаете в данный момент наиболее важным для своей работы?», % (Мониторинг экономики образования, НИУ ВШЭ, 2014 г.)

учителей (43%) вообще не смогли ответить на вопрос: сколько в среднем часов в неделю занимала у них работа с родителями?

При этом учителя отмечают, что и поддержка такой работы со стороны администрации и органов управления невысока: 37% учителей отметили, что работа с родителями вообще никак не учитывается при начислении стимулирующей части заработной платы.

Очень часто получается, что даже если школа видит в родителях ресурс, то представления о способах использования этого ресурса чаще всего ограничено: взносы, допслуги, помощь в ремонте... Нет готовности признать потенциал родителей во внеурочной работе, дополнительном образовании и культурном досуге (родители как пре-

подаватели, организаторы внешкольных мероприятий и «экскурсоводы», участники программ по профориентации, формированию финансовой грамотности). Эта линия не проработана и в нормативном плане. Директора опасаются, что очередная проверка выявит здесь нарушения. Первая и главная мысль директора в этой области, «что вся ответственность на нём, а не на советах, комитетах, родителях и т.п.».

При этом педагоги и руководители образовательных организаций отмечают повышение родительской активности в образовательном пространстве. Можно говорить об увеличении числа родителей «нового типа» — социально активных и инициативных, не только осознающих и формулирующих свои ожидания от школы или детского

Методология воспитания (6–26)



Рис. 7. Изменения, произошедшие в вовлечённости родителей в жизнь школы за последние два года (мнение директоров школ, МЭО, 2014/15 уч. г., %)



сада, но и предлагающих свои инициативы и помощь. Они не составляют пока большинство, но их доля неуклонно растёт.

Например, в Москве и ряде других крупных городов в последнее время получила распространение практика организации родителями экскурсионных развивающих программ, в которые включаются не только собственные дети и их одноклассники (одногоруппники), но и дети из других классов (групп) и даже из других образовательных организаций.

Методологический дефицит работников образования отражается на непосредственной вовлечённости родителей в образование. Здесь возникает серьёзное противоречие между готовностью и желанием части родителей активно включаться в образовательный процесс своих детей и непониманием этими родителями своих возможностей, прав и востребованности своего участия в жизни школы.

По данным локальных опросов, проведённых Институтом образования НИУ ВШЭ в 2014 г., около 2/3 родителей (62%) хотели бы принимать большее участие в школьной жизни своего ребёнка, но не знают, что им следует для этого делать. Среди родителей дошкольников таких чуть меньше — 55%.

Примерно каждый четвёртый родитель (29% родителей школьников и 24% родителей дошкольников) отмечает, что не знает, как он может включиться в образовательный процесс. А каждый восьмой (16%) хотел бы услышать конкретный запрос, просьбу, приглашение от работников образовательной организации.

Одновременно в педагогической реальности фиксируется и обратный процесс — рост численности группы родителей, нежелающих брать на себя ответственность и нагрузку, связанную с образованием собственного ребёнка, игнорирующих инициативы образовательных организаций и её органов ГОУ. Так в интервью с родительскими активистами

фиксируются проблемы «снижения ответственности родителей за воспитание и обучение своих детей, их отстранение от совместной работы со школой».

При этом оценки родительской вовлечённости со стороны руководителей образовательных организаций более оптимистичны. По данным МЭО, за 2014/15 уч. г. больше половины опрошенных директоров школ отмечают рост вовлечённости родителей в жизнь школы за последние два года (рис. 7.)

Это может свидетельствовать об усилении дифференциации родителей с точки зрения их вовлечённости в образование либо о разном уровне требований, предъявляемых к родительскому участию со стороны сотрудников школы и родителей, занимающих активную позицию.

Всё это свидетельствует о том, что работа по вовлечению родителей в образование — это серьёзный вызов к школе, на который пока у неё не находится содержательного ответа. Способы и типы взаимодействия школы с семьями, родителями остаются пока за рамками исследований и разработок.

Таким образом, сегодня недостаточно внимания уделяется широким возможностям использования родительской вовлечённости в качестве ресурса развития образования. Причём не только в рамках институциональных моделей, но и в ситуации открытого образовательного пространства.

Необходимо смещение акцента исследований и разработок в направлении образовательных практик и отношений на микроуровне — индивидуальная работа с родителями, деятельность классных родительских комитетов, участие родителей в школьной жизни собственного ребёнка. Такое расширение исследовательского фокуса за рамки конструкции «школа — школьные советы» позволит лучше увидеть реальность и перспективы взаимодействия образования с общественностью.

