

Управление качеством образования в вопросах и ответах

Марк ПОТАШНИК

Продолжаем публикацию ответов академика РАО Марка Поташника на вопросы руководителей школ по проблемам качества образования. Вопросы отражают широкий спектр управленческих проблем и, надеемся, интересны всем руководителям учреждений образования.

Начало публикации в № 8 и 9 за 2001 г.

Вопрос 29

Судя по выступлениям некоторых учёных и журналистов, качество образования в России весьма низкое. Если же судить по выступлениям работников управления образованием, то Россия здесь чуть ли не на первом месте в мире. Каково качество российского образования в действительности, как мы выглядим по этому показателю среди других стран?

Вступив в должность в октябре 1998 г., нынешний министр образования России В.М. Филиппов в интервью газете «Известия» заявил: «В 50–60-х годах наше образование объективно было лучшим в мире. С тех пор система почти не менялась, и мы растеряли приоритеты. По данным ЮНЕСКО, Россия сегодня по качеству образования занимает 13-е место в последней, третьей группе слаборазвитых стран. Это касается среднего уровня. Но лучшие школы сохраняют высокий потенциал. По оценкам той же комиссии Россия находится на 3-м месте по числу завоёванных на школьных олимпиадах наград» (Известия, 14 октября 1998).

Противоречивость ответа федерального министра отражает ту проблему, которая содержится в вопросе.

Дело в том, что в мире не существует единого подхода к определению качества образования школьников. Оценка зависит от тех параметров, по которым это оценивают. Например, если оценивать только качество знаний, умений, навыков и только по математике и естественнонаучным дисциплинам, и не всех детей, а только победителей олимпиад различного уровня, то очевидно, что мы хорошо выглядим по сравнению со школьниками других стран мира. Если же оценивать и такие параметры, как зарплата учителей, оснащённость школ компьютерами (а большинство методик ЮНЕСКО обязательно включает эти факторы), то мы тут же отодвигаемся к уровню самых бедных стран мира.

Как бы то ни было, но исследователи отмечают, что российские школьники явно уступают зарубежным сверстникам в умении грамотно излагать свои суждения, критически мыслить и применять полученные знания в различных ситуациях, делать выбор.

Вместе с тем хотел бы высказать и собственное мнение. Полагаю, что сравнивать качество образования в России и, например, в США не вполне корректно, поскольку в этих странах существенно различается содержание образования. Наши дети учатся одному, их воспитывают на одних принципах и ценностях; американских детей учат совсем другому, воспитывают на других ценностях.

При анализе и сравнении качества образования в разных странах необходимо избавиться от чувства квасного патриотизма и не гордиться, например, тем, что наши выпускники знают начала математического анализа, а школьники других стран этому не обучены и т.п. Дело в том, что **качество образования должно оцениваться по показателям, лежащим вне самой системы образования.** Например, по такому показателю, как качество жизни, успешность человека в ней. И тут станет очевидно, сколь явно мы проигрываем. При «лучшем в мире» образовании у нас всего 5% квалифицированных рабочих и ни одного промышленного предприятия, выпускающего конкурентоспособную продукцию. Качество нашей жизни оставляет желать много лучшего. И ещё один показатель нельзя сбрасывать со счетов: из школы

выходят 10% здоровых людей. Именно этот показатель дал основание «Литературной газете» назвать наше среднее образование «злокачественным».

Вопрос 30-й:

Постоянным критическим отношением к службам аттестации Вы вбиваете клин между ними и образовательными учреждениями. Это ведёт к конфликтам и уж точно не помогает школам повысить качество образования.

— Одно предварительное замечание. **Моя критика аттестационных служб основана на анализе их документов из тридцати регионов России.** Ко всем у меня есть основания предъявить претензии принципиального, а не вкусового характера («нравится — не нравится»).

Передо мной достаточно объёмный документ «О некоторых итогах лицензирования и аттестации образовательных учреждений ... области в 1999/2000 учебном году», подготовленный Государственной лицензионно-аттестационной службой администрации области. Документ, одобренный на разных уровнях власти и разосланный в районы для использования. Отчёт обстоятельный, выполненный добросовестно. Но его контент-анализ убеждает в том, что добросовестность эта весьма ущербна.

Для определения качества образования (в тексте говорится «уровня и качества подготовки выпускников») используется только тестирование, хотя общеизвестна ограниченность любого отдельного метода. Вот только один расхожий факт. Тестирование установило высокий уровень знаний и умений выпускников. Но разве можно на этом основании делать вывод о хорошей работе школы, учителей, если, например, большинство ребят выпускного класса индивидуально или в группе занимаются с репетиторами?

Качество подготовки выпускников оценивается только по показателям их обученности, хотя уже немало работ, убедительно показавших, что качество образования предполагает оценку и уровня развитости, и отрицательных последствий образования для здоровья учеников (ответ на вопрос: какой ценой достигнуто то или иное качество?). Педагогическая пресса переполнена публикациями, обоснованно критикующими практику аттестации образовательных учреждений только по результатам обученности школьников.

В аттестационных документах образовательные стандарты названы требованиями, хотя общеизвестно: стандарты — всего лишь ориентиры. Как обязательные требования их никто не утверждал, по поводу проекта стандартов высказана резкая и справедливая критика (её гораздо больше, чем одобрений), поэтому школы не обязаны их выполнять.

Непонятно, почему результаты тестирования сравниваются только со стандартами и ни слова не говорится о сопоставлении этих результатов с возможностями ученика?

В документах служб аттестации различных регионов чёрным по белому напечатано, например, такое утверждение: «Основными задачами, решаемыми в ходе мониторинга образовательного процесса, являются: сбор и анализ показателей качества обученности учащихся, обеспечивающих (внимание, коллеги! — М.П.) ... **целостное** представление о состоянии образования в учреждениях области». Мы уже говорили о том, что качество обученности не может дать целостного представления о состоянии образования и почему. Повторю: **качество образования определяется не только глубиной и прочностью знаний, но и уровнем личностного, духовного, гражданского развития подростков и юношества, их интеллигентностью и образованностью. Именно в этом главная общественная ценность образования**, чего не может отрицать ни одна аттестационная комиссия ни одного региона.

Обращает на себя внимание и то, как службы аттестации оценивают работу школ и свою собственную. Отчётные документы изобилуют графиками, диаграммами и т.п., где отражено, сколько образовательных учреждений по районам и городам области прошли аттестацию к определённому сроку. А успешность выполнения тестов представлена в процентах и обязательно тут же — в графиках (по городам и районам, по предметам, по классам, по ступеням образования, по видам учреждений т.п.). Всю эту примитивную бухгалтерию с претензией на исследовательский подход просто нет сил комментировать. Да и нет необходимости. Это, как

говорится, обсуждению не подлежит. Всё оценивается по количеству аттестованных, а не по качеству работы образовательных учреждений, а там, где предприняты попытки оценить именно качество, то вместо квалиметрических интервальных шкал — всё те же проценты. Иными словами, использованы, мягко скажем, некорректные способы оценивания, а потому приводимые показатели не валидны. Это говорит о том, что оценивалось совсем не то, что проверялось. Именно это критиковал я и в беседе с работниками, отвечающими за аттестацию, и в статьях. Мне было сказано: «Мы работаем в строгом соответствии с директивными документами, инструкциями вышестоящих» — и пальцем показывали, с чьими инструкциями работают аттестационные службы. Что тут скажешь? Не только ведомственные инструкции, но и федеральные законы, как показывает жизнь, нередко оказываются ошибочными и их приходится менять.

Но есть и другие ситуации. В ряде регионов в ходе аттестации эксперты смотрят работу кружков, секций, студий и других объединений дополнительного образования, анализируют динамику преступности и правонарушений, проводят выборочное анкетирование родителей и школьников, знакомятся с их мнением о школе, учителях, о морально-психологическом климате в коллективе и т.д. Так что дело не только и не столько в плохих инструкциях, спускаемых «сверху», сколько в профессиональном уровне, культуре, образованности самих экспертов, в их способности сделать оценку качества образования более многоаспектной, полной, а значит, и более достоверной, адекватной. Есть и объективная трудность в работе аттестационных комиссий, вытекающая из самой природы образования: его истинные результаты носят отдалённый, отсроченный по времени характер, а аттестовывать школы нужно сегодня, о чём уже шла речь. Здесь есть проблема и поле для размышлений и творчества как для работников служб аттестации, так и для руководителей школ, для учёных, методистов.

Теперь об оценке деятельности самих аттестационных служб. Любой завуч или директор знают из опыта, что для улучшения работы коллектива лучше посетить с последующим анализом большее число уроков у нескольких учителей, чем по два-три урока у большинства. Та же закономерность и в работе аттестационных комиссий. Число аттестуемых за год школ не должно быть жёстко фиксированным и слишком большим — оно должно быть оптимальным, исходить из возможностей конкретной аттестационной службы. Количество здесь обратно пропорционально качеству аттестации.

Вместе с этим не могу согласиться с существующей массовой практикой аттестации образовательных учреждений, со стремлением многих экспертов уйти от общественной оценки своей работы, от признания того факта, что творческая исследовательская деятельность в службах аттестации отсутствует. Руководителей образовательных учреждений с учёными степенями, полученными на основе обобщения своего опыта, в каждом регионе много, а вот **диссертаций по инспектированию и аттестации практически нет.**

Хочу сказать и о цене вопроса, как говорят в менеджменте. Цена его пока очень высока. Небезупречность технологии аттестации очевидна и не так безвредна, как может показаться. Дело в том, что школы вынуждены ориентироваться на требования лицензионно-аттестационных служб. Но если эти требования ошибочны, то аттестованы будут не лучшие образовательные учреждения, а те, кто безоговорочно выполняет требования проверяющих. Вот почему сотрудникам аттестационных служб в регионах не стоит слепо идти за министерскими инструкциями, а разрабатывать свои более объективные методы и систему оценивания, опережающие массовую практику. Тогда школы будут ориентироваться в своём развитии только на прогрессивный целостный критериальный аппарат оценивания качества образования.

Разумеется, дело это сложное, требующее активного участия **самых работников аттестационных служб.** Но без этого деятельность аттестационных комиссий неэффективна, а то и просто бесполезна. Как известно, все школы проходят аттестацию, получают лицензии на право образовательной деятельности, а качество образования в современной России, мягко говоря, оставляет желать лучшего...

Оценить результаты неграмотно проведённой аттестации, как известно, может только

суд. Но что-то я не слышал о том, что такие иски школами подавались. По долгу службы мне приходится за год рецензировать многие программы развития школ, исследовательские проекты, подаваемые на конкурсы в различные фонды. Как только я даю обоснованное отрицательное экспертное заключение (а таких случаев много, и ни одно заключение не оспорено), авторы программ и проектов искренне удивляются: «Как же так? Ведь всё это читали наши эксперты из службы аттестации, и наша школа, работающая по этому проекту, была аттестована...» Так нужна ли такая «аттестация»?..

Будем помнить: **наличие властных полномочий — отнюдь не гарантия от ошибок.** Требования, предъявляемые к тем, кто обладает властными полномочиями, в любой ситуации должны быть высокими, ибо цена ошибки тех, у кого в руках право контроля, очень высока. Классик прав, утверждая: «Чины людьми даются, а люди могут обмануться...»

Подытожу. **Аттестационные комиссии в регионах должны определять качество образования только по совокупности показателей, включающих в себя степень обученности, уровень воспитанности школьника, отрицательные эффекты и последствия образования (какой ценой достигнуты результаты).** Но недопустимо сводить оценивание качества образования только к проверке соответствия достигнутых ЗУНов стандартам. Отсюда следует: прежде чем идти в школы для их аттестации, аттестационным комиссиям нужно разработать научно обоснованный и корректный технологический аппарат аттестации, в настоящее время такая разработка становится едва ли не важнейшей работой экспертов.

Вопрос 31-й:

Вы утверждаете, что механизмы интеграции различных результатов образовательной деятельности пока неизвестны. Но ведь есть такая область научного знания, как синергетика (описаны её постулаты, закономерности, принципы, технологии). Разве идеи синергетики не могут помочь интегрировать различные результаты образования?

— Нет, не могут. Синергетика — научное направление, изучающее поведение физических, химических систем в неравновесных условиях. Основа синергетики — термодинамика неравновесных процессов, и синергетика выявляет закономерности в естественных, а не в социальных системах, к которым относится образование. Метафорический перенос закономерностей из сферы естественных наук в социальные ничего не даёт, ибо в синергетике нет ничего, что помогало бы исследовать проблемы образования, хотя, как известно, педагогика, психология, управление, социология используют общую теорию систем, системный подход. **В синергетике вообще отсутствует понятие «цель», а в социальных науках, в образовании цель — фундаментальная категория.**

Зафиксированный в синергетике феномен самоорганизации, который и породил надежду на раскрытие механизмов интеграции, описан ещё до синергетики в общей теории систем и, к сожалению, пока не привёл к существенным подвижкам в разработке теории и технологии интеграции в образовании.

Вопрос 32-й:

В нашем регионе для большей независимости и объективности служба аттестации выведена из подчинения Департаменту образования, это подразделение администрации республики. Кроме того, для большей объективности и компетентности своих действий служба аттестации привлекает к работе самых сильных директоров школ, их заместителей, учителей. Разве это не повышает эффективность деятельности аттестационной службы, не оказывает тем самым положительное влияние на качество образования?

— К сожалению, не только не повышает, но и порождает много проблем. В одном из первых пилотных исследований руководители школ, прошедшие аттестацию, оценивали

квалификацию экспертов. Практически все аттестуемые отметили высокий уровень компетентности только **штатных** членов аттестационных комиссий **и только в вопросах нормативно-правового обеспечения образовательного процесса**. Директора писали, что претензий было много, но все они справедливы и все замечания будут устранены. **К привлечённым службой аттестации экспертам эти оценки не относились.**

Что же касается других аспектов проверки, и прежде всего качества образования, то выявилась новая беда. Привлечённые к процедуре аттестации люди (а их в комиссиях более 200 человек) проходили курсы по подготовке экспертов для участия в аттестации образовательных учреждений. По окончании обучения примерно 17% слушателей выданы сертификаты, удостоверяющие их право участвовать в аттестации. Такая практика вызывает сомнения, порождает вопросы, на которые пока нет удовлетворительных ответов:

- Сегодня развивается **рынок** образовательных услуг, возникает конкуренция разных школ, которые борются за контингент, за сохранение своего статуса. Можно ли в этих условиях гарантировать объективность оценивания со стороны привлечённых из других школ? Могут ли они быть беспристрастными экспертами?

- Можно ли исключить ситуации, при которых молодые директора (например, с двухлетним стажем), пройдя курсы, аттестуют директоров опытных, работающих в школе лет 15–20?

- В ряде территорий аттестационные службы делают подразделением администрации области, с тем чтобы придать им **независимость от органов образования** (что разумно), обеспечить максимально возможную объективность. Но логично ли при этом привлекать к аттестации руководителей и работников школ, которые находятся в прямом подчинении у органов управления образованием?

Подобных вопросов много. Так что проблема полноценной деятельности аттестационных служб, даже находящихся вне зависимости от органов управления образованием, существует.

Не совсем понятны и мотивы, по которым руководители школ, люди, постоянно говорящие о своей нечеловеческой перегруженности, нехватке времени для самообразования (и это так!), охотно соглашаются участвовать в аттестации своих коллег.

Я убеждён, что количество аттестованных школ вряд ли можно считать показателем качества работы аттестационных комиссий, а именно количественные показатели положены в основу оценки их работы. Есть территории, где устанавливают норму аттестуемых за год школ, норму, которая заведомо предопределяет невозможность качественно аттестовать их.

Мне бы очень хотелось знать: оценивал ли кто-нибудь эффективность работы региональных аттестационных служб по тому, сколько школ ощутило повышение качества образования своих воспитанников после аттестации? А сколько школ, как говорят, стиснув зубы, пережили аттестацию как неприятное нашествие и продолжают работать так же, как и работали, выпуская в жизнь детей с прежним низким качеством образования? Пока о такой зависимости я нигде не читал...

Вопрос 33-й:

Открытие школ различных типов и видов, их конкуренция обострили проблему оценивания их деятельности со стороны родителей. В ряде случаев проблема переходит даже в юридическую плоскость. В какой мере эти новые для образования явления повышают ответственность аттестационных комиссий?

— В значительной мере. Особенно это касается лицеев, гимназий, школ с классами углублённого изучения отдельных предметов, ориентирующих своих выпускников исключительно на поступление в вуз. В последнее время в суды стали поступать иски родителей к таким образовательным учреждениям, в связи с тем что их дети, закончив полный курс гимназии или лицея, получив хорошие отметки в аттестате или даже золотые или серебряные медали, проваливались на вступительных испытаниях в вузы. Родители требовали ответственности, снятия статуса, возмещения морального и материального ущерба и т.д. Понять их можно: в гимназии и лицее существует отбор, так называемые «добровольные» жертво-

вания родителей значительны, педагоги в лицеях и гимназиях получают надбавку к зарплате по сравнению с учителями обычных школ и т.д.

Что же касается служб аттестации, то низкое качество их работы как раз и обнаруживается при этих судебных тяжбах. Родители требуют взыскания со школ, а школы в своё оправдание показывают акты лицензирования и аттестации, в которых независимые эксперты «со стороны» признали школу, коллектив вполне квалифицированным, а потому в провале при поступлении в вузы виноваты-де только сами выпускники. Конечно, каждая конкретная претензия специфична, неоднозначна, но подобные иски становятся частыми, а это говорит и о низком качестве работы аттестационных служб. В лицеях и гимназиях учатся мотивированные дети, выдавать им золотые медали, ставить отличные оценки никто не заставляет. Тем не менее около 60% медалистов ежегодно не подтверждают своих медалей. И это состоявшийся факт, а факты, как известно, упрямая вещь.

Вопрос 34-й:

В перечне критериев качества образования Вы называете и отрицательные эффекты, такие, как переутомление, перегрузки, ущерб, нанесённый здоровью детей. Но ведь за здоровье детей всё-таки в первую очередь ответственность несут органы здравоохранения. Логично ли, что показателем качества образования выступают показатели здоровья? И должны ли аттестационные службы это учитывать?

— Мой ответ однозначен: несомненно, должны. Ответственность за здоровье детей у органов здравоохранения и образования имеет разные доминанты: здравоохранение больше несёт ответственность за лечение, а система образования — за профилактику заболеваний. Плохие доски и мел, недостаточное или излишнее освещение, отсутствие мебели, соответствующей росту детей, нарушение воздушного и температурного режима, гигиенических норм при создании компьютерных классов, плохое питание, постоянные психические травмы детей, приводящие к дидактогенным неврозам, такое застаревшее зло, как перегрузка и переутомление, — всё это приводит к тому, что, по официальным данным Минобрнауки России, из школы выходят менее 10% здоровых детей. Всем нам, в том числе и аттестационным службам, пора понять, что здоровье человека — не меньшая, а большая ценность, чем знание безударных гласных, законов Кирхгофа и Менделя, умение решать неравенства и т.д. **При отсутствии здоровья знания теряют ценность. Нужно ли это доказывать?**

Вот почему службы аттестации просто обязаны изучать, **какой ценой, или ценой какого ущерба здоровью детей достигнуты те или иные результаты**, хотя бы только обученности, что с таким тщанием стараются определить с помощью тестов.

Пусть каждый здравомыслящий человек ответит себе на вопрос: какое такое судьбоносное значение в жизни ребёнка имеет знание или незнание им способов размножения плоских и дождевых червей, правописания «Н» и «НН» в суффиксах причастий и прилагательных, если школьник в результате плохо организованного образовательного процесса приобрёл прогрессирующую миопию (близорукость), вялотекущую гипертонию или гипотонию, сколиоз (известно, что 90% неинфекционных заболеваний возникает из-за болезни позвоночника), дидактогенный невроз?

Доколе мы будем терпеть такое положение, когда школьники девять-одиннадцать лет занимаются физкультурой, а кроме того, в кружках и секциях по различным видам спорта, а по окончании школы не могут выполнить простейшие упражнения для солдат первого года службы и висят на перекладине, как сосиски?

Может, я перегибаю палку, но думаю, что региональные аттестационные комиссии должны начинать аттестацию школ с анализа мониторинга здоровья всех детей по классам на начало и конец года — мониторинга, **проводимого в течение не менее трёх лет**. Тогда можно обнаружить положительную или отрицательную динамику показателя здоровья детей по параметрам, которые дадут органы здравоохранения для каждой возрастной группы. Если динамика здоровья положительна или хотя бы статична, то есть смысл продолжать процедуру

аттестации по другим параметрам (качество знаний, уровень воспитанности и т.д.). Если же показатели здоровья у большинства детей плохие и динамика отрицательна, тогда дальнейшая проверка теряет смысл, ибо **такое учреждение не должно быть аттестовано**.

Вопрос 35-й:

Качество — это существенный признак, свойство, отличающее один предмет от другого или одно лицо от другого. Корректно ли говорить об управлении качеством (то есть свойством) чего-то? Если хорошо образованного человека характеризуют такие качества, как совесть, духовность, то корректно ли говорить об управлении совестью и т.п.? Не кажется ли Вам, что с точки зрения смысла и стилистики корректнее было бы сказать «управление процессом достижения образования высокого качества»?

Противоречие, о котором говорит автор, является результатом путаницы двух аспектов толкования понятия «качество». Слово «качество» отвечает на вопросы «как», «какой», т.е. обладающий какими свойствами? В этом автор вопроса прав.

Но существует не один, а **два** подхода к толкованию понятия «качество». Философский подход, философское понимание качества — то, что отличает образование (как и любое другое явление, предмет) от других социальных явлений (предметов), систем и т. д. Философское понимание качества для предмета нашего разговора имеет существенные ограничения, так как в философии эта категория не носит оценочного характера, а потому бессмысленно ставить вопрос об измерении качества, его оценке, различении плохого и хорошего качества, низкого и высокого.

Продуктивным для предмета нашего рассмотрения становится производственный подход с ключевым понятием «качество продукции» как совокупности существенных её свойств, значимых для потребителя. Набор этих свойств кладётся в основу спецификаций на продукцию, эталонов, стандартов. Различают два признака качества любой продукции: наличие у неё определённых свойств и их ценность с позиций потребителя (а не производителя). В метафорическом смысле «продукцией» школы являются выпускники, имеющие образование лучшего или худшего качества.

Мы рассматриваем оценку качества: во-первых, по образовательным услугам (то есть по процессу). Образовательные системы (вуз, школа и протекающий в ней образовательный процесс, о качестве которого в своём вопросе говорит и автор) характеризуются:

1. набором предлагаемых услуг, их разнообразием и соответствием потребностям клиентов;
2. качеством услуг (качество образовательных программ, преподавания и т.д.);
3. доступностью услуг, реальной возможностью пользоваться ими;
4. качеством обслуживания (качеством образовательного взаимодействия педагогов и школьников, характером общения и отношений, благоприятной средой).

Все это промежуточные, процессуальные показатели, причём сами школы чаще склонны оценивать качество образования именно по пункту 1-му.

Качество образования оценивается также по характеристике конечного продукта, то есть по результату. Так склонны оценивать деятельность школ её социальные заказчики.

Я в своей книге использую понятие «качество образования» именно во втором аспекте (производственный подход), где «качество образования» и означает как раз **качество образовательного процесса, выраженное в его результатах**. А образовательным процессом (как и всяким другим) не только можно, но и нужно управлять для достижения образования высокого качества. Когда мы говорим о качестве образования, то имеем в виду и качество образовательного процесса, и его результат (всё это, как уже было сказано, и отражает так называемый производственный подход).

Добавлю: создание условий для воспитания совестливых, честных, добрых и т.д., то есть хорошо образованных выпускников — и есть одно из главных предназначений и одна из функций управления качеством образования.

Полагаю, что после разъяснений словосочетание «управление качеством образования» уже не будет казаться некорректным.

Вопрос 36-й:

В нашей школе очень большое внимание уделяется технологической разработке форм и методов обучения для повышения уровня знаний как одной из важнейших составляющих качества образования. Практически все учителя умеют проводить уроки в самых разнообразных, увлекательных для ребят формах: «урок-аукцион», «урок-диспут», «урок-суд», «урок-викторина» и т.д. Учителя используют только психосберегающие технологии обучения в соответствии с рекомендациями, изложенными в книге «Управление качеством образования». Всё это очень интересно и учителям, и детям. Но если говорить откровенно, объективные показатели качества образования существенно не улучшились, перегрузка хоть и уменьшилась, но очень незначительно. В чём тут дело? Чего мы не учитываем?

Прежде всего хочу сердечно поблагодарить автора за этот вопрос. Это как раз тот случай, о котором говорят: «Если бы этого вопроса не было, то его следовало бы придумать», настолько он важен для решения проблемы управления качеством образования. Причин тут мы видим несколько.

Первая. Все названные автором нововведения осуществлены в рамках одной и той же системы организации образовательного процесса — в рамках классно-урочной системы, которая, при всех своих плюсах, имеет и достаточно минусов. Ей уже ... триста пятьдесят лет, и за это время практически всё (или почти всё), что из неё можно было «выжать», уже «выжато», она достигла предела своих возможностей. Почти всё, что можно было изобрести в её рамках, уже было изобретено, испробовано и многими освоено. Классно-урочная система стала неким ограничителем в развитии образования. Однако её традиционность, привычка к ней учителей, незнание ими других форм организации образовательного процесса не позволяют получать существенно лучшие результаты образования. Но, к сожалению, школы боятся экспериментировать, потому что это порождает сложные организационные проблемы для руководителей учреждений.

Вторая причина. Экстернат, образование с помощью электронных версий учебников с обучающими и контролирующими программными средствами, перенос акцента в педагогической деятельности с малорезультативного формирования ЗУНов на мотивацию познания, овладение надпредметными способами образовательной деятельности, с тем чтобы большее число учеников могло работать в режиме самообразования, практически полное отсутствие в стране системы консалтинговых образовательных услуг и т.д. — всё это не позволяет учителям вырваться из жёстких рамок классно-урочной системы и малоэффективных методик, не опирающихся на психологические законы восприятия.

Третья причина. Дело в том, что все новшества находятся в рамках прежнего — крайне перегруженного, трудно воспринимаемого учениками — содержания образования. Министр образования В.М. Филиппов не раз публично заявлял: по его данным, половина школьников не способна воспринять весь объём знаний, который даётся сейчас в школе, без учёта природных способностей ребят, многие дети в силу плохого здоровья больше нуждаются в помощи врача, а не учителя физкультуры. Под давлением педагогов ученики в лучшем случае выучивают к уроку требуемое чуть ли не наизусть. Тут же забывают бездумно выученное.

Многие практики, учёные-физиологи давно бьют тревогу по поводу перегруженности программ, обилия в них совершенно ненужных подросткам схоластических сведений. Именно это и не позволяет учителям при всех стараниях и ухищрениях, касающихся форм и методов обучения, дать ребятам знания более высокого качества. Но для изменения содержания образования нужны прежде всего политическая воля и профессионализм высших властей в стране, чего, к сожалению, пока нет.

Что можно порекомендовать учителям? Перейдя в экспериментальный режим, добиться

разрешения работать по новому учебному плану и программам значительно уменьшенного содержания образования.

Проблема и в том, что значительная часть управленцев, методистов, учёных, от кого зависит изменение содержания среднего образования, уменьшение его объёма, продуманность программ, начинают пугать общественность падением интеллектуального потенциала, утратой независимости и безопасности страны и т.п., хотя в самых развитых странах мира объём содержания среднего образования гораздо меньше, чем в России, и никаких катастроф в этих странах не происходит.

Обращаю внимание автора вопроса на тот факт, что никто никакими исследованиями не доказал: объём учебных программ и количество учебных часов, отведённых федеральным учебным планом на ту или иную дисциплину, являются необходимыми и достаточными. Принято, увы, априори, без каких-либо доказательств, что имеющийся объём общего среднего образования оптимален. Но жизнь убедительно показывает, что это опасное заблуждение.

Вопрос 37-й:

Почему же пути кардинального улучшения качества образования видят многие и не видят те, у кого в руках власть, рычаги управления?

Причину вижу в неразвитости гражданского общества в России, где до сих пор нет никаких педагогических профессиональных сообществ (союзов, ассоциаций, корпораций педагогов России и т.п.), **без поддержки которых не могло бы состояться ни одно управленческое решение или которые бы предлагали, подсказывали властным структурам направление образовательных реформ.** Учительство в стране социально инертно, разобщено и ни в каких обобщённых формах ничего властям не подсказывает, не рекомендует, не доказывает и не обосновывает. Вы же не будете отрицать, что все реформаторские преобразования в школьном деле (как бы они ни назывались: реформой, модернизацией, совершенствованием, развитием и т.п.) принимались не только без всенародного обсуждения, но часто и без совета со специалистами в сфере образования. Имею в виду прогрессивную часть практиков — руководителей образовательных учреждений, учителей и учёных, преподавателей вузов.

Вопрос 38-й:

Так что же получается: мы обречены на неуспех в повышении качества образования и старания учителей напрасны?

Если помнить об интересах детей, то любые усилия педагогов, которые приводят хоть к какому-то прогрессу в повышении качества образования школьников, не напрасны и имеют важное значение для жизни, для судьбы ребят.

Качество образования зависит от многих факторов. Устранение некоторых из них во многом зависит от методистов, от самих педагогов, а не от властных структур. Качество образования может быть существенно повышено и за счёт изучения психологических свойств школьников, особенностей восприятия, памяти и т.д., за счёт воспитания ценностного отношения к образованию, усиления его воспитательной компоненты, за счёт улучшения материально-технических условий, которые во многих школах оставляют желать лучшего.