

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

В ВОПРОСАХ И ОТВЕТАХ

Марк Поташник,
академик РАО, доктор педагогических наук

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. и № 1 за 2002 г.

Вопрос 39-й: Почему в учебниках (например, Батуев и др., 2000) утверждается, что морально-нравственные качества не наследуются? Ведь очевидно, что есть люди с двойной моралью, совестливые (у них духовное всегда превалирует над материальным) и т.д. Думаю, что без ясного ответа на этот вопрос говорить о качестве образования, особенно об управлении им, бессмысленно. Ведь то, что наследуется, исправить фактически невозможно, особенно беспомощными средствами школьного образования...

Повторю мнение английских учёных (специалистов по 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 образования и воспитания».

Вместе с тем нет опубликованных результатов научных исследований, говорящих о биологической, наследственной передаче нравственных качеств ребёнка. Более того, известна масса фактов, когда у одних родителей, в высшей степени порядочных и высоконравственных, совестливых людей, рождались дети, которые становились эгоистами, преступниками, грязными, порочными людьми. А у других родителей — людей безнравственных и даже совершавших уголовные преступления — дети вырастали совестливыми, нравственными людьми.

Именно поэтому мы не употребляем словосочетание *нравственные способности* человека (способности имеют генетическую природу); корректнее говорить о *нравственных возможностях, нравственной воспитанности человека*. И вообще больший смысл говорить о *социальном наследовании* нравственных качеств. Уместно вспомнить метафорическое высказывание одного из учителей-новаторов об «эффekte солёного огурца»: если свежий огурец поместить в рассол, то независимо от нашего желанья-нежеланья рано или поздно свежий огурец всё равно станет солёным. Применительно к предмету нашего разговора эту метафору можно интерпретировать так: если ребёнок растёт в нравственной атмосфере, то вероятность того, что он станет нравственным человеком, велика, и наоборот: если он растёт в морально грязной атмосфере, то есть все основания полагать, что он станет безнравственным, растленным типом.

Напомню, что педагогика и управление — те области знаний, где действуют только вероятностные закономерности, и потому определить возможность или невозможность биологического (генетического) нравственного наследования у школьников не представляется возможным. Рекомендую автору вопроса сосредоточить свои силы на тех 20% возможностей образования и воспитания, о которых говорят английские генетики. Это не так мало для достижения хорошего качества образования, если в школе и семье образование ребёнка ведётся на основе нравственных ценностей. *Возможности школьного образования никак не могут признать беспомощными*, чему есть немало подтверждений. И ещё одно сравнение: КПД паровоза, как известно, всего 4 %, однако он может тащить за собой состав весом в несколько сотен и даже тысяч тонн.

Вопрос 40-й: Используемая сегодня система оценки качества образования не опирается

на объективные и достоверные методы педагогических измерений. Поэтому качество трактуется достаточно произвольно. Что могут сделать сейчас практики, чтобы как-то решать эту проблему?

Напомним, что педагогика и управление образованием относятся к социальным, а не точным наукам, где действуют точные законы, строгие формулы, где действительно многое можно измерить. В педагогике очень ограничена возможность применить измерения, количественно определяемые показатели качества образования, ибо в ней, как я уже говорил, действуют вероятностные закономерности.

Что касается низкого уровня достоверности оценки качества образования, то его можно и нужно повышать. Достоверность оценки повышается, если школу оценивает не один, а несколько независимых экспертов.

Достоверность повышается и тогда, когда эксперты пользуются не одним, а несколькими методами, дающими совпадающие или очень близкие оценки. Очень важно, чтобы эксперты были *специалистами* в этой области, а результаты экспертизы — всесторонне обоснованными, аргументированными, мотивированными.

Проблема, породившая вопрос, в том, что должность проверяющего, оценивающего качество образования человека, дающая ему право оценивать, осуществлять контроль, ещё ничего не говорит о его компетентности как эксперта. Причём не следует это относить только к внешним контролёрам (работники органов образования, служб аттестации и т.д.). Нередко и те, чью работу оценивают (учителя, руководители школ), которые имеют право оценивать качество образования учащихся, сами не являются экспертами, то есть компетентными в объективном, достоверном оценивании. Доказательство тому — тысячи медалистов, ежегодно не подтверждающие своих пятерок при поступлении в вузы. Так что повышение объективности и достоверности оценки качества образования — это общая проблема работников образования всех уровней.

Вопрос 41-й: В книге «Управление качеством образования» под Вашей редакцией приводится несколько не только совершенно противоположных и противоречащих друг другу точек зрения на качество российского образования, но и взаимоисключающие оценки. Как Вы можете такое объяснить?

Приведённые в книге материалы поставили больше вопросов, чем дали ответов, а некоторые оценки и суждения наверняка вызвали возражения и недоумения.

Действительно, трудно согласиться с данными даже такой авторитетной международной организации, как ЮНЕСКО, утверждающими, что Россия по качеству образования занимает сейчас 13-е место в последней третьей группе слаборазвитых стран. *Всё ведь зависит от используемых критериев оценки.* Если оценивать по величине расходов на образование в процентах от бюджета или от ВВП, если оценивать по материальной базе сельских школ (а их в России более двух третей от общего числа), по степени компьютеризации образования и др., то оценки очевидно справедливы.

С одной стороны, приятно было читать, что наши ребята по ряду показателей качества образования вошли в пятёрку лучших в мире. С другой стороны, удивительно, что солидные международные организации устанавливали наше и не только наше первенство, строили ранговые таблицы, используя только один единственный метод изучения — тест, что, конечно же, недостаточно, да и то исследовали знания только по математике и естественнонаучным дисциплинам.

Оставим в стороне и уязвлённое самолюбие (по поводу 13-го места нашей страны в последней третьей группе слаборазвитых стран) и мелочное злорадство (по поводу последнего места американцев по математике и физике). Задумаемся о другом.

Мы не можем согласиться с результатами каких бы то ни было исследований качества образования, если педагоги и управленцы, осуществлявшие эти исследования, как будто специально ушли от принятых в современной науке системного, целостного, многомерного и многостороннего подходов — от той методологической базы, которая известна любому хо-

рошо образованному управленцу в системе российского образования.

Мы не можем оценивать качество российского образования, получаемого в наших средних школах всех типов и видов, без учёта нашей истории и нашего российского менталитета, которые своеобразны и отличаются от этих же факторов в других странах. Поэтому *с точки зрения культурно-исторической педагогики (ценностного взгляда) на качество нынешнего российского образования оно не просто неполноценно, а ущербно и бесперспективно для развития нашего общества. Причём показал это нам не зарубежный исследователь, а российский ученый-практик, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, директор Центра образования № 109 г. Москвы Е.А. Ямбург в своей книге «Школа на пути к свободе» (М., 2000).*

Нам нужно разобраться и как-то оценить позиции зарубежных аналитиков, которые по-разному трактуют потребности своих стран в качественном образовании. Так некоторые американские учёные считают, что для процветания их страны в XXI веке необходимо иметь только 20–25% людей с хорошим качеством высшего образования, в то время как их японские коллеги ставят вопрос о необходимости ввести в стране всеобщее обязательное так называемое надсреднее образование (то есть всеобщее образование более высокого уровня, чем даёт средняя школа), так как, по их мнению, в XXI веке большинство даже рабочих профессий потребует от человека образования выше среднего.

Анализ приведённых материалов позволяет высказать ряд исходных постулатов, опираясь на которые я изложу свой подход, своё видение проблемы и пути её решения:

- управление качеством образования широкая проблема, требующая усилий учёных и практиков на многие годы хотя бы потому, что её решение возможно в рамках разных, в том числе и новых, только развивающихся областей научного знания;
- ни в нашей стране, ни в мировой практике не существует общепринятых неизменных критериев, показателей. Качество образования, как и управление им, следует рассматривать с учётом конкретных российских условий, социально-экономических преобразований, которые проходят в стране;
- качество образования должно оцениваться не только с помощью педагогических, образовательных параметров, но и с помощью критериев, находящихся вне сферы образования и коррелирующих с такими категориями, как жизненный уровень, качество жизни и т.п.;
- одним из важнейших, принципиально новых направлений повышения качества образования в российской школе является ценностный подход к управлению этим качеством, предполагающий последовательную смену акцентов: с образования, формирующего умения, знания, навыки и т.п., на образование, возрождающее достоинство, честь, энтузиазм людей — духовные гуманистические ценности.

Вопрос 42-й: Какие возможности открывают новые информационные и коммуникационные технологии для управления качеством образования на региональном и муниципальном уровнях?

Прежде всего, они дают возможность

- 1) получать оперативную, надёжную и достоверную информацию **о каждом** ученике и динамике изменений в его развитии;
- 2) решать ряд новых задач, которые раньше и не решались, и не ставились, но решение которых достаточно сильно влияет на качество образования (например, оптимальное распределение учебного времени, построение оптимальной системы уроков, непрерывная обратная связь, доступ учителей и учеников к любой информации вне зависимости от местоположения школы и т.д.);
- 3) создают условия для принятия оптимальных управленческих решений;
- 4) создают информационную среду как основу управления качеством образования на региональном и муниципальном уровнях.

Вопрос 43-й: Как изменяется содержание внутришкольного контроля, если школа на-

чинает работать над проблемой управления качеством образования?

Прежде всего руководители школы исследуют, насколько мотивированы члены педагогического, ученического коллективов и родители учащихся на постановку новых для себя, напряжённых целей, связанных с переходом в режим развития.

Затем исследуется, насколько в научном и технологическом плане подготовлены учителя для работы над новой темой, определяются необходимые процедуры, без которых управление качеством образования невозможно. Руководители школы должны выяснить, чётко ли все понимают, за счёт каких факторов предполагается повышать качество образования школьников. И затем проводится текущий или рубежный контроль качества образования.

Контролю подвергается качество проекта, процесса, текущие и конечные результаты образовательной деятельности, затем результаты соотносятся с целью на каждом этапе работы, с тем чтобы определить, достигнуто ли планируемое качество образования.

Вопрос 44-й: Верно ли, что качество образования можно повысить только в инновационном процессе?

В принципе это верно, но не абсолютно — есть некоторые исключения. Всё зависит от того, что принимать за точку отсчёта (имеется в виду качество работы конкретных учителей конкретной школы).

Если исходить из того, что какие-то учителя в школе работали недобросовестно, непрофессионально, безответственно и т.п., то изменение их отношения к работе, эффективность труда и безо всяких инноваций повысят качество образования школьников. Но мы не можем исходить из этого предположения, дабы ненароком не обидеть учителей. Да и какой руководитель или учитель признают, что работают из рук вон плохо?

Мы вынуждены исходить из презумпции, что все педагоги работают добросовестно, ответственно, профессионально и делают всё, что могут. В этом случае, если их не удовлетворяют показатели качества образования, они вынуждены переводить себя, школу в режим развития. А это возможно только при разработке и освоении новшеств, то есть в инновационном процессе.

Вопрос 45-й: Как соотносятся критерий качества образования и критерий его эффективности?

Искомое соотношение видно из сравнения определений качества и эффективности образовательного процесса. Качество — это отношение результата к цели (или наоборот, что в данном случае принципиально), а эффективность — это отношение результата к затратам (или цели к затратам, если цель и результат совпадают).

Когда относят цель к затратам, то об эффективности говорят как о возможной цене цели, цене задачи, цене проекта, цене программы и т.д. Когда относят результат к затратам, то имеют в виду цену уже исполненной задачи, проекта. Эти рассуждения не умозрительны, а имеют прямое отношение к проблеме **стоимости образования**.

Эффективность образования может соотноситься с другими важными показателями, например, с качеством жизни, с успешностью человека в ней. Но это уже другая тема.

Вопрос 46-й: В определении качества образования говорится, что цели и результаты должны быть заданы в одних и тех же параметрах, чтобы их можно было корректно сравнивать, сопоставлять, соотносить. Но когда говорят о критерии эффективности управления образованием, то предлагают сравнивать результаты с затратами. Но ведь эти параметры выражаются в разных показателях. Как тут быть?

Разумеется, затраты выражаются в характеристиках различных ресурсов (людские, финансовые, материально-технические, ресурсы здоровья и т.д.) и отличаются от результатов образования. В конечном счёте экономия всех сил, средств, ресурсов сводится к интегративному показателю — экономии времени.

Оптимальными признаются затраты, если они не превышают заранее запланированных, то есть соответствуют им.

Если результаты, максимально возможные для данных условий, или наилучшие из нескольких возможных вариантов соответствуют заранее заданным критериям, а затраты минимально необходимые или не выходят за пределы имеющихся возможностей, или же укладываются в рамки заранее оговоренных параметров, то эффективность управления признаётся наивысшей, то есть оптимальной.

Вопрос 47-й: Как организуется или перестраивается работа с кадрами, когда школа приступает к освоению темы «Управление качеством образования»?

Прежде всего необходимо осознать, что школа не должна менять направление работы по воле директора. Необходимость освоения темы «Управление качеством образования» должна созреть в коллективе, вытекать из выявленных противоречий образовательного процесса, из проблемно-ориентированного анализа работы, когда прежние результаты деятельности учителей их не удовлетворяют и они хотят их изменить и могут это сделать. Иначе говоря: люди должны быть мотивированы на работу над новой темой.

Помочь им в этом могут руководители, представив необходимые аргументы, например, показав, что возможности многих учеников гораздо выше тех результатов, которых они достигли.

Поскольку повышение качества образования требует от людей добровольной постановки новых напряжённых целей, то мотивационная деятельность руководителей абсолютно необходима. А вот когда учителя мотивированы, я бы предложил провести заседание «круглого стола», где в форме свободной дискуссии все могли бы высказать свои суждения по таким вопросам:

- 1. Что Вы понимаете под результатами образования в своей работе?*
- 2. Что Вы понимаете под качеством образования в своей работе, в работе школы?*
- 3. В какой образовательной парадигме Вы осуществляете свою педагогическую деятельность и почему?*
- 4. Какие образовательные парадигмы Вы знаете и почему Вы отказались от их использования?*
- 5. Умеете ли Вы операционально ставить цели образовательной деятельности?*
- 6. Прогнозируете ли Вы результаты образования учащихся на год, полугодие, четверть?*
- 7. Сравниваете ли Вы достигнутые результаты с прогнозом по каждому ученику, классу, где работаете?*
- 8. Вы прогнозируете результаты образования произвольно, наугад, на основе интуиции или на основе изучения обученности, обучаемости, учебных возможностей учащихся или на иной методике?*
- 9. Сравниваете ли Вы цели и результаты своей педагогической деятельности?*
- 10. Какие конкретные цели Вы ставили в данном (или прошедшем) учебном году перед школой (классом, перед собой)? Назовите их. Каких результатов Вы достигли? Совпали ли цели с результатами? Как в связи с этим (совпадением или несовпадением) Вы оцениваете качество образования в школе (классе, у конкретных учеников)?*
- 11. Результаты образования, которые Вы получили в этом году, являются запланированными или случайными?*

Подобное обсуждение выявит затруднения педагогов, противоречивые суждения о самом феномене «качество образования», о способах его определения и т.п., что ещё больше усилит интерес к проблеме.

А далее заместители директора, ответственные за организацию методической работы, руководители методобъединений и кафедр, творческих микрогрупп и принимаются за дело.

Сначала целесообразно всем членам коллектива прочесть книгу «Управление качеством образования» (М., 2000). Её и сейчас можно заказать по системе «Книга-почтой», послав письмо по адресу: 113035, г. Москва-35, 1-й Кадашевский пер., 11/5, строение 1, «Педагогическое общество России».

Затем советуется составить план работы с учителями, предполагающий обучающие лекции, семинары, практические занятия, рефлексивно-ролевые игры и другие формы, где последовательно отрабатываются такие вопросы:

Как операционально ставить цели образования школьника?

Как определять результаты образования?

Как определять максимальные возможности ученика, вытекающие из его способностей?

Какие существуют способы определения развитости ученика, его социализации?

Как организуется мониторинг результатов образования, включая мониторинг здоровья детей в начале и в конце образовательного процесса и т.д.?

По итогам занятий полезно провести собеседование, принять зачёт по освоенному материалу. После этого начинается самостоятельная работа учителей, классных руководителей по определению качества образования каждого школьника. Затем заместители директора вместе с учителями определяют динамику изменения показателей качества образования, чтобы выяснить эту важнейшую характеристику по классу, предмету, параллели, ступени, по школе в целом. Очень важно, чтобы эта работа была доведена до конца — до определения динамики каждого показателя качества образования по школе.

Во всех случаях важно, чтобы работа не была остановлена на этапе определения качества ЗУНов, чтобы обязательно были определены уровни развитости, воспитанности ребят, отрицательные эффекты и последствия образовательного процесса, чтобы все они были сопоставлены с целями, были спрогнозированы.

Весьма полезно провести анкетный опрос родителей, детей и других социальных заказчиков по поводу их оценки качества образования в школе, хотя бы в самом общем виде (удовлетворены или не удовлетворены). Здесь неизбежно возникнут противоречия, которые породят новые вопросы и потребность в новых исследованиях.

Вопрос 48-й: Как изменяется содержание контроля муниципального или регионального органа управления образованием, когда управляемые ими системы приступают к работе над проблемой «управление качеством образования»?

Прежде всего определяются объекты контроля — условия, которые обязаны создать органы образования для достижения спрогнозированного качества образования. Контроль состоит в сравнении запланированного результата по каждому из условий (кадровых, научно-методических, финансовых, материально-технических, нормативно-правовых и др.) и достигнутого на региональном и муниципальном уровнях. Но конечные (а они всегда отсрочены во времени) показатели качества образования определяются на уровне субъектов образовательного взаимодействия, то есть по изменениям показателей той системы, которой управляли, даже если это управление было многоступенчатым.

Если быть научно строгим, то нужно признать, что для региональных структур качество образования определяется показателями, находящимися вне образовательной системы, а именно — по изменению уровня жизни, качества жизни в регионе.

Вопрос 50-й: Должна ли в нынешнее время школа специально работать с населением микрорайона, привлекать его к той деятельности, которая осуществляется в школе, как это было раньше? Нужна ли социально-активная школа?

В материалах по модификации российской школы (материалы с заседания Госсовета 29 августа 2001 г.) ставится задача: «...сделать систему образования открытой для ее основных «заказчиков» — родители школьников».

Разумеется, школа, которая изначально, по определению, является открытой социальной системой, не может развиваться, не взаимодействуя с населением микрорайона, основную массу которого представляют её социальные заказчики — родители школьников. Если школа многопрофильная, разноуровневая, то у родителей появляется возможность выбирать образовательные услуги, требовать от руководства школы новых видов и иного качества образовательных услуг и т.д.

Вспомним, что на основании Указа Президента РФ № 1134 от 31 августа 1999 г. «О дополнительных мерах по поддержке общеобразовательных учреждений в Российской Федерации» родители учащихся, жители микрорайонов могут создавать общественные организации с целью оказания материальной помощи школе (в форме членских взносов, добровольных пожертвований и др.). Таким образом, у населения появляются достаточно мощные экономические рычаги влиять на школу, на её образовательный процесс, на характер образовательных услуг и, конечно же, на качество образования.

Так что, как видим, социально активная школа вполне востребована жизнью, хотя характер этой социальной активности (по сравнению с прошлым опытом) несколько изменился.

Вопрос 51-й: Почему среди управленческих функций, направленных на повышение качества образования, на муниципальном уровне управления акцент сделан только на функции контроля за деятельностью образовательных учреждений?

Такое положение порочно в принципе. Органы управления образованием на муниципальном уровне прежде всего ответственны за создание оптимальных условий функционирования и развития образовательных учреждений. Это и обеспечивает проектируемое школами качество образования, в этом главное предназначение муниципальных органов управления.

Любые образовательные системы городов и районов России — системы развивающиеся, и комитеты, управления, отделы образования проектируют инновационную работу в районе, с тем чтобы наиболее полно удовлетворить потребности учащихся, родителей, других социальных заказчиков, координируют, регулируют, стимулируют морально и материально эту работу, выполняют ряд других важных функций, среди которых есть и функция контроля. Гипертрофировать контроль — это управленческий атавизм.

Вопрос 52-й: Вы в своих работах утверждаете, что качество образования на муниципальном уровне управления оценивается созданием условий, в том числе и такого, как обеспечение образовательных учреждений педагогическими кадрами. Но ведь учителей принимают на работу сами школы как юридические лица, а готовят эти кадры на региональном уровне. Какова же роль муниципального управления в этом?

Всё это верно. Но автор вопроса умалчивает о том, что муниципальные органы управления образованием ведут учёт, осуществляют прогноз потребностей в кадрах по всем учреждениям муниципального округа. Кроме этого, существует методическая служба на муниципальном уровне, которая обеспечивает подготовку и переподготовку кадров для решения текущих и перспективных образовательных задач: изучает затруднения учителей, организует в соответствии с выявленными затруднениями адресную методическую работу в школе, в районе, в городе, организует дистантное обучение кадров и т.д. Вся эта работа оказывает влияние на качество образования учеников.

Вопрос 53-й: Каково оптимальное количество параметров для определения качества образования на уровне образовательного учреждения, города, области?

Так и чувствуется, что автор вопроса тоскует по унификации, по одинаковому для всех нормам.

Оптимальный — значит наилучший для данных конкретных условий. Отсюда становится очевидным, что оптимальное число параметров для отслеживания качества образования в каждой школе, муниципальном округе, регионе не может быть одинаковым.

Какие-то школы при оценке качества образования, которое они дают, удовлетворяются констатацией результатов ЗУН. Другие оценивают качество образования по знаниям и степени развитости учеников, третьи определяют ещё и уровень социализации ребят, четвёртые изучают, какой ценой достигнут тот или иной уровень качества, то есть исследуют отрицательные эффекты и последствия образования (переутомление, перегрузку, ущерб здоровью, отрицательный жизненный опыт и т.п.).

Так и в муниципальных, и в региональных управлениях образования. Везде оптимальное

количество параметров оценки качества — своё, и это естественно. Ведь какие бы нормативы ни «спускались сверху», нужно признать: **они незначительно влияют на общий результат.**

Автору вопроса *необходимо понять, что люди всё больше и больше осознают, что они сами — субъекты своей работы, жизнедеятельности, они сами ставят перед собой заниженные или напряжённые цели, имеют свои личные мотивы, ценности, а потому и достигают разных результатов.* В конечном счёте поэтому и качество жизни у всех разное.

В системе образования страны, регионов, муниципальных округов и т.д. было учреждено огромное число нормативов, параметров, спущено сверху множество «мягких» рекомендаций и жёстких приказов, но общеизвестно: одни школы дают образование хорошего качества разным детям, другие — плохого (и так уже много лет). Всё зависит от конкретных людей, конкретных коллективов: какую планку они для себя определяют, к тому уровню и стремятся. Чем большее число параметров определила для себя школа, чтобы оценивать качество образования своих питомцев, тем разностороннее эти оценки, а значит, выше уровень образованности её выпускников.

Вопрос 54-й: Можно ли сельской школе дать хорошую оценку за работу по повышению качества образования, если большинство её выпускников после окончания школы не стали поступать в вузы, а пошли работать в колхоз трактористами, рабочими, доярками, и некоторые из них только через несколько лет заочно получили среднее специальное или высшее образование?

Ответ здесь однозначен: *не только можно, но и нужно.* В то же время не могу оставить ответ на такой социально острый, болезненный вопрос без комментария.

Дело в том, что во времена господства большевистской идеологии, как известно, десятилетиями провозглашались как будто социально гуманные, общественно ценные принципы, которые в жизни никогда не выполнялись. И речь тут идёт не о наивной вере в утопические идеалы, а о вопиюще безнравственной реальности, которую последовательно проводили в жизнь партийные бонзы.

С одной стороны, у всех как будто равные права и возможности, но мы же помним: сколько времени существовала советская власть и господствовала большевистская идеология, никогда не было преодолено противоречие между городом и деревней и у сельских школьников всегда было меньше шансов поступить в вуз, чем у городских, ибо сельская школа всегда была падчерицей у власти. Уровень преподавания в деревне при энтузиазме педагогов несравним с уровнем в крупных городах. Поэтому сельские дети с равными способностями имеют разные шансы получить образовательные услуги, особенно в сфере высшего образования.

Более того, не публично, но весьма активно людям внушался негласный «джентльменский набор», позволяющий сделать карьеру в жизни: обязательное высшее образование, обязательное членство в КПСС и т.д. Пропасть между людьми умственного и физического труда (особенно имею в виду сельскохозяйственных рабочих) была огромной. И этот рудимент, пережиток имеет место до сих пор. Трудно поверить, но общеизвестно, что **даже... учителя(!) до сих пор пугают детей абсолютно безнравственной по своей сути «страшилкой»: «Будешь плохо учиться — станешь простым рабочим» (что в их понятии означает — быдлом, простолюдином, люмпеном).**

И как мне помочь автору этого закономерного и абсолютно справедливого вопроса — весьма мною уважаемому руководителю Галине Александровне Манух — директору сельского учебно-воспитательного комплекса «Каразей» Куйтунского района Иркутской области, в том, чтобы объяснить детям и их родителям, что для государства, для страны, для их Отечества, для российского общества, для жизни **одинаково ценны, одинаково значимы и одинаково необходимы как люди, имеющие высшее образование (люди по преимуществу умственного труда), так и люди, не имеющие высшего образования, работающие в сфере физического труда?!** Идеология бывшего «пролетарского государства» до сих пор не смогла преодолеть презрение к «неумственному» труду и его социальное отчуждение. Мне

понятна боль автора вопроса — директора сельской школы, звучащая в подтексте: ведь любое совещание, где подводятся итоги работы школы, начинается с неумеренного восхваления тех школ, которые подготовили большее число медалистов, поступивших в вузы. А о качестве образования сельских школ, которые готовят по преимуществу тех, кто растит хлеб, работает в животноводстве и т.п., говорят в конце докладов, вскользь, скороговоркой — без пафоса и, честно скажем, без должного уважения.

Вспомним фрагмент из статьи известного немецкого публициста С. Марголиной «Не упивайтесь мифом о лучшем в мире образовании», которую я привёл в книге «Управление качеством образования» (с. 107–114). С. Марголина с горечью говорит, что российское общество после всех кризисов и революций всё ещё остаётся сословным. Следствием пренебрежительного отношения к обслуживающему труду (будь то работа продавца, строителя или сельскохозяйственного рабочего, как в нашем случае) является низкий уровень материальной культуры. **Квалифицированный ремесленник на Западе — это уважаемый человек с очень приличным доходом** — не алкаш и шабашник, ненавидящий «чистую публику» и поборами, наплевательским отношением к делу компенсирующий комплекс социальной неполноценности. Среднее специальное образование на Западе даёт квалификацию, уже несколько столетий обеспечивающую бесперебойное функционирование экономики. В нашей же стране до сих пор осталось деление людей на белую и чёрную кость.

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. Тогда можно понять горькую обиду тех руководителей школ, которые выращивают, учат, воспитывают, остальные 75% населения страны — большую его часть — и никак не заслуживают добрых оценок в свой адрес.

«Что вы от нас хотите?» — раздражённо спросит читатель, директор гимназии, лицея или школы, большинство выпускников которой поступило в вузы. Я хочу, чтобы среди социальных приоритетов современной России не на словах, а на деле уважались, а не противопоставлялись дети, склонные к умственному и к физическому труду, дети — будущие творцы и дети — будущие добросовестные исполнители, чтобы педагоги осознанно начали гордиться всеми своими выпускниками, которые выросли порядочными, нравственными людьми. И неважно, поступят ли они в вуз или будут трудиться скотниками и доярками, хлеборобами и строителями, санитарками в больнице и поварами, парикмахерами и уборщиками помещений — рабочими и крестьянами.

Вопрос 55-й: Допустимо ли оценивать высшим баллом знания ученика со слабыми учебными возможностями, если он добросовестен и показывает наивысший для него результат, хотя этот результат не соответствует нормативным требованиям, предъявляемым к высокой оценке? Целесообразно ли для оценки знаний учащихся в классах коррекционно-развивающего обучения использовать оценку «отлично»?

Это сложный и деликатный вопрос, на который вряд ли кто-то сможет дать исчерпывающий и устраивающий всех ответ. С формальной точки зрения об отличной оценке не должно быть и речи, если ученик не показывает знаний, соответствующих этой оценке. Но жизнь не укладывается в формально-логичные схемы, потому и возникли эти вопросы.

С гуманной точки зрения (а гуманизм — один из краеугольных принципов школы в демократическом обществе) нельзя не поощрить старательного ребёнка, особенно если его учебные возможности ограничены, в чём он не виноват. Если ещё вспомнить, что в классах коррекционно-развивающего обучения почти у всех детей дидактогенные неврозы, у многих повышенная тревожность и другие психоневротические аномалии, то поддержать такого ребёнка, изредка выставляя ему хорошие и отличные отметки, по-моему, вполне педагогически оправданно. Полагаю, что в качестве промежуточной (неитоговой) оценки выставление четвёрок и пятёрок таким детям возможно.

Что же касается итоговых оценок, то завышать их, конечно, не стоит, но необходимы терпение, душевные силы, деликатность, чтобы объяснить ребёнку, почему невозможна в

данный момент более высокая оценка. Сказать ему, что его тройка очень дорогого стоит, что она добыта упорным трудом, который заслуживает самой высокой оценки. Может, стоит выставить пятёрку за прилежание, хотя оценки за это качество сейчас не выставляются. Обязательным условием успеха в решении этой непростой проблемы, требующей такта и культуры от учителя, становится работа педагога по повышению статуса тройки в глазах учащихся, проявление к ним такого же уважения, как и к другим детям, и обязательное поощрение этих детей за любые их успехи в других, не связанных с учёбой сферах деятельности.

«Ну, а как быть, если приходят инспекция, служба аттестации и т.д. ...? Ведь наши проверяющие никаких объяснений о гуманизме слушать не хотят?» — предвижу я иного вопроса учителя.

Во-первых, не будем думать, что все специалисты, которым предоставлено право контроля, изначально глупы и бездушны. Среди них много умных и душевных людей, как и среди учителей, результаты работы которых они проверяют.

Вопросы, которые мы обсуждаем, я слышу уже много лет и всегда удивляюсь: почему, когда проблема касается детей с ограниченными природными возможностями, у педагогов возникает столько сомнений, неуверенности, незнания, как поступить? Когда же речь идёт о медалях, то школы, как говорится, с пеной у рта отстаивают в органах образования именно высшие, отличные отметки выпускников, несмотря на то большая часть получивших медали не подтверждает их при поступлении в вузы. Но никто при этом не краснеет, не переживает и никого не боится. И никто за это очковтирательство не несёт ответственности...

И последнее. За многие годы работы в образовании я не помню случая, чтобы кого-то из учителей подвергали публичному сраму за гуманно выставленные оценки детям, имеющим тяжёлые проблемы в учении, — детям, учебные возможности которых ограничены. Не будем формалистами, дорогие коллеги, особенно там, где цена нашего формализма — судьба ребёнка, его здоровье.

Вопрос 56-й: Толерантность, как известно, одна из ценностей культурного человека. Но возможно ли проявлять толерантность к педагогам с нетрадиционной сексуальной ориентацией и допускать их к работе с детьми? С точки зрения качества образования это можно как-то оправдать?

Толерантность как ценность в демократически развивающемся обществе не допускает ксенофобии к людям, не похожим на большинство. И закон не позволяет ограничивать в правах граждан по признаку их сексуальной ориентации.

Другое дело, что эти люди (при достаточных основаниях) должны быть предупреждены, что педофилия и другие развратные действия — это преступление, которое сурово карается по закону.

Не будем забывать и о том, что сексуальные преступления по отношению к детям совершают люди и традиционной сексуальной ориентации (совращение школьников, например).

Для тех же, кто испытывает неприязнь, нетерпимость, враждебность к людям нетрадиционной сексуальной ориентации, напомним, что талант, творчество, высокий уровень образования и общей культуры Леонардо да Винчи, П.И. Чайковского и других гениев человечества в наших глазах никак не преуменьшился от того, что это были люди нетрадиционной сексуальной ориентации.

Вопрос 57-й: Учитывая такие социальные явления, как бездуховность, цинизм, падение нравов, нетерпимость и т.п., не считаете ли вы необходимым ввести в школах преподавание предметов религиозного цикла? Это даст возможность использовать влияние Церкви, религии на воспитание детей, а значит, и на повышение качества их образования.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» обучение и воспитание в государственных школах носит светский характер, школа у нас (при всём уважении к любым религиозным конфессиям) *отделена от Церкви*. Поэтому преподавание религиозных дисциплин в

общеобразовательных учреждениях противозаконно.

Но для повышения общей культуры учеников в школах можно ввести курсы, раскрывающие историю различных вероучений, но только как культурологическую дисциплину. Подчеркиваю: именно в интересах повышения качества образования детям можно предложить изучение истории религий — христианства, ислама, буддизма, иудаизма, синтоизма и других, делая акцент на гуманистической сущности вероучений.

Вера — феномен исключительно личный, интимный. Верить или не верить в того или иного Бога — внутреннее дело человека, а потому любые организованные и управляемые (а значит, планируемые и контролируемые) действия, как призывающие детей к вере, так и действия атеистического характера, свидетельствуют о низкой образованности тех людей, которые такие действия осуществляют.

Для истинно верующих напомню одну из десяти заповедей: «Не поминай имени Господа Бога твоего всуе».

Вопрос 58-й: Для повышения качества образования школа должна определить ценностные основания организуемого в ней образовательного процесса. На что при этом необходимо ориентироваться в большей степени: на социальный заказ или на реальные возможности школы?

Ответ очевиден: и на социальный заказ, и на свои реальные возможности. Выбор ценностей предполагает несколько оснований, в том числе и названные автором.