

ШКОЛЬНЫЙ УКЛАД – КАКОЕ качество образования мы создаём?



Ната Борисовна Крылова,
*ведущий научный сотрудник
Института управления образованием РАО,
кандидат философских наук*

«Наша новая школа» — отражение бесчисленных попыток лучших школ прорваться к подлинно гуманной школе. Школа сегодня — это маленькая модель и реального, и планируемого облика общества. Какую школу мы строим, таким и станет будущее общество.

Образ жизни в нашем сообществе во многом будет таким, каким он складывается в сегодняшней школе, административно управляемой, контролируемой и часто вынужденной имитировать требуемое. Если мы хотим для школы и общества иной — более открытой и творчески насыщенной — жизни, помогающей ученику самореализоваться, мы должны обеспечить высокое качество школьной жизни. Создание культурного уклада, стимулирующего саморазвитие каждого ребёнка и обеспечивающего разностороннюю его поддержку — первый шаг на этом пути...

- качество образования • уклад школы • качество школьной жизни
- противоречия • оценивание • показатели

От управления воздействиями на школу — к обеспечению качества школьной жизни

Одна из актуальнейших проблем развития сферы образования сегодня — повышение его качества, т.е. совокупности отличительных, наиболее полно выраженных, существенных свойств, в полной мере обеспечивающих устойчивое развитие.

С этой проблемой во всех странах связывают успешность образования, повышения его потенциала и эффективности. Заметим, что в связи с попытками решить эту проблему в пространстве у школьной доски, возникают непростые вопросы.

Качество образования — это качество «чего» в образовании? — показателей «успеваемости» школьников и сдачи экзаменационных тестов (как критериев компетентности учителей)? Содержания программ и методик (или «технологий», хотя они весьма условны по конкретным результатам)? Направленности воспитательных систем и педагогического общения? Или культуры управления на разных уровнях? Или особенностей образовательной политики и тактики обеспечения инноваций в конкретных школах? И как это измерить?

Расширение поля влияния ЕГЭ показывает, что в нашем образовании

происходит обособление (и даже противопоставление) обучения и воспитания по целям, задачам и методам. В обучении популярным во многих школах методом становится натаскивание на сдачу тестов, в воспитании — массовое проведение программных мероприятий, соответствующих циклограммам. Мы провозгласили образование, центрированное на ребёнке (его интересе и мотивации), но на деле подменили это государственными амбициями.

Не случайно в образовании сталкиваются *разные понимания* качества, а «показатели» могут отражать разные образовательные практики:

- *качество образования определяется объёмом финансовых вложений*: чем они выше, тем выше должно становиться и качество. Однако это далеко не так, и в иной сельской школе качество образования на уровне городской, где и коммуникации лучше, и возможностей больше. Кроме того, доказано, что увеличение вложений автоматически не ведёт к повышению качества обучения, а эскалация обучения (увеличение объёма, ужесточение контроля) может даже снизить измеряемый уровень;

- *качество образования — результат использования педагогами новационных приёмов обучения, повышающих так называемую обученность*: однако и это — не решающий показатель, аналогичного качества могут добиваться педагоги, практикующие иные приёмы, а удачные где-то «технологии» не успешны в других условиях;

- *качество образования — динамичный процесс постоянного использования оправдавших себя методов обучения и воспитания*; однако в школе, где заботятся о развитии разнообразных интересов детей, не всегда лучшие показатели академической успешности, поскольку она сравнивает достижения детей не со стандартом, а с их собственным продвижением.

Итак, проблема качества трактуется по-разному и политиками, и управляющей системой на разных уровнях, и администрацией конкретных школ, и педагогами с различными профессиональными установками.

Когда становишься участником дискуссии о качестве образования, порой возникает внутренняя тревога: не «заболтаем» ли мы в очередной раз этот сложный и важный вопрос. Особенно, если его обсуждение базируется на установке найти некие «точки», по которым можно будут «замерить» это неуловимое качество, повлиять на него, «повысить и улучшить», выстроить рейтинг образовательных учреждений.

В проблеме качества есть *видимая, внешняя* часть, которую можно формализовать, и есть *скрытая*, не поддающаяся под видимые индикаторы качества, но более важная и бюрократизации не подвластная.

Она обеспечивает отношение ребёнка и взрослого (педагога и родителя) к данной школе и обучению в ней, стили и типы учебной деятельности детей и профессиональной деятельности педагогов; определяет мотивацию их культурных практик и межличностных отношений и многое другое. *Они-то и составляют внутреннее пространство качества образования.* Для нас доминантой останется «внутреннее качество», к которому и относится *уклад школы*.

Различия

Правы А.М. и О.М. Моисевы, отмечая необходимость разделять в «качестве» не только сами его аспекты, но и особенности их проявления. На эти различия стоит обратить внимание:

- **Качество образования в школе** — показатель успеха школы и важнейшая, системообразующая задача системы внутришкольного управления; совокупность

свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить школьников, общество, заказчиков.

● **Качество школьной жизни** — показатель успеха школы, одно из условий высокого уровня качества образования в школе и важная область приложения усилий системы внутришкольного управления; интегрирует различные проявления влияния школы на учащихся.

Отметим, что *качество образования* самой школой во многом не определяется, поскольку ресурсы, условия, стандарты, содержание, показатели успешности, формы экзаменов «спускаются» в школу сверху в административном порядке, и школа *чаще всего* не может их корректировать. Она вынуждена плыть в фарватере существующей государственной образовательной политики, на которую повлиять не может. Поэтому качество образования она выстраивает под жестким контролем административных структур, сообразно их пониманию критериев и показателей. В результате во многих школах учителя разрываются между ведомственными требованиями подготовки к ЕГЭ и собственными гуманистическими установками: от них требуют одно, а они хотят другого.

Качество школьной жизни

Единственно, на что школа может влиять — на *качество школьной жизни, т.е. такие свойства жизнедеятельности детско-взрослого сообщества, которые обеспечивают гуманитарные условия решения задач образования и самореализации детей и педагогов.*

Создавая качество жизни и деятельности сообщества детей и взрослых, школа может *косвенно* повлиять и на качество образования, поскольку может повысить уровень мотивации детей и взрослых, сблизить их, объединить усилия при повышении качества образования. Но чтобы этого достичь, школьному сообществу приходится решать многие задачи обеспечения не столько обучения, сколько *обустройства своей жизни в школе.*

Именно поэтому системе управления надо обратить, наконец, внимание на зависимость ка-

чества образования в целом от качества школьной жизни. Нельзя повысить качество отечественного образования, не создав культурную среду взаимодействия и общения детей и педагогов; без педагогической поддержки, нормальных условий труда, не допускающих «выгорания» педагогов; без необходимого уменьшения числа детей в классах, что даст педагогам возможность дойти до каждого ребёнка; не обеспечив разностороннее сотрудничество детей и взрослых во всех пространствах школьной жизни.

Внимание к проблемам «качества» — результат осмысления международных исследований разных типов грамотности. Теперь, когда большинство наших педагогов убедились в том, что «высокое» качество нашего массового образования — миф, мы пытаемся определить общие критерии и найти ключи к реальным показателям того, что происходит в школе. При этом речь не идёт об относительно ровных показателях успешности 5–7% школьников, которые устойчиво демонстрируют высокие достижения, часто вне зависимости от конкретных условий организации образования, а на основе своих способностей и свойств. Речь — о качестве образования, которое выпускники получают в массовой школе в целом, и его влиянии на социальное развитие страны.

Получается парадоксальная ситуация: уже двадцать лет идут реформы, направленные на повышение качества, но состоянием образования не удовлетворено ещё больше людей, чем раньше. Однако есть часть профессионального сообщества, которая скорее удовлетворена (чем не удовлетворена) современным образованием: многие учителя считают, что в образовании сегодня в целом всё не так уж плохо, а если и плохо — в первую очередь оттого, что дети стали хуже учиться и вести себя, а ответственна за это семья.

С педагогами можно отчасти и согласиться, но так же важно связывать «топтание качества образования на месте» с устаревшим пониманием качества профессиональной деятельности части самих педагогов. Молодые учителя, приходящие в школу, в своей массе не способны справиться с современными детьми, поскольку действуют на основе ортодоксальной педагогики, которая преподаётся в вузах (вне практики).

Сложность проблемы признают деятели и нашего, отечественного, и зарубежного образования: предлагаются решения, учитывающие и позитивные, и негативные контексты повсеместной борьбы за качество образования, или, как даже говорят, «наращивания потенциала образования».

В исследовании новых подходов в образовании анализируются как позитивные, так и негативные (в большей мере) последствия оценивания успешности в образовании. Говорится, что существуют два рода противоречий — между отборочным оцениванием и целями школьной программы; между обучением, мотивированным формальным отбором, и обучением, мотивированным интересом школьников. Эти противоречия ведут к тому, что повсеместно обучение, ориентированное на сдачу экзаменов, осуществляется за счёт истинного образования. В результате — недостаточно развиваются способности школьников, снижается их мотивация обучения и творческий потенциал.

Оценивание

При всём негативном отношении к влиянию, которое оказывает формальное оценивание в виде тестирования (а также формальных механизмов выставления отметок) на продуктивное (реальное, практико-ориентированное) образование, надо признать, что должны оцениваться достижения ученика (и одновременно учителя). Весь вопрос в том, что оценивать (запоминание или сообразительность и понимание), как организовать оцени-

вание успешности и какой должна быть культурно-образовательная среда такой фиксации успешности.

Оценивание успешности может выходить на разные уровни качества (понимаемого как эффективность поддержки ребёнка в школе): сертификации учебных достижений каждого школьника; диагностики индивидуальных навыков; выбора учеником дальнейшего обучения; мониторинга тенденций достижения школьников и школы; оценивания программ; выстраивания рейтинга в целях поддержки и стимулирования школ, классов, учителей.

Всё это и многое другое можно замерить и даже сделать выводы о соотношениях показателей. Но главное останется за пределами понимания эксперта: помогла ли школа раскрыть потенциал ребёнка и взрослого, становлению личностной и гражданской позиции детей, так как нужны не «успеваемость», «наполняемость», «использование технологий», «материально-техническая обеспеченность», а нефиксируемый «нравственный климат», «демократический дух школы», «атмосфера заботы и поддержки», «скрытый учебный план».

Вот уже стали включать в обязательные показатели «процент выпускников, удовлетворённых школой». Но этот процент ничего не прибавит к нашему пониманию проблемы, поскольку все конфликтные школьники (и родители), критически воспринимающие школу и организацию обучения в ней, эту школу покинули в 5–8-х классах (были вытеснены из неё). Так что процент удовлетворения в выпускном классе будет всегда высоким. Но показывает ли он реальное качество образования в такой школе?

По-видимому, более плодотворны сравнение и интерпретация прямых, видимых, внешних показателей качества образования и скрытых, внутренних (более тонких и, возможно, субъективных) показателей качества школьной жизни. Но это может

поставить под сомнение стремление некоторых управляющих систем выстроить жёсткую схему индикаторов качества для всех школ. Более соответствует действительности их «мягкий рейтинг», обеспечивающий равенство разнообразных моделей и побуждающий школы иметь собственные программы повышения качества и модели организации образования, сопоставимые со стандартами и общими требованиями.

Уклад

Уклад школьной жизни — важный показатель качества существующей в ней разнообразной образовательной и культурной деятельности. Он отличает каждую школу от других образовательных учреждений, но и сопоставим с ними, поскольку во многих из них (к сожалению, не во всех) вырабатываются свои уникальные и одновременно универсальные, общие элементы уклада. К ним относятся: стиль общения детей и взрослых; внутренние устои их взаимоотношений; содержательные события совместной жизни; среда; культурные и нравственные традиции; внутренние организационные нормы и правила, участие родителей и местного социума в жизнедеятельности школы.

Уклад формируется только там, где общими усилиями создаётся и культивируется такая организация всех элементов учебно-воспитательных процессов, которая задаёт дух, атмосферу, стиль, содержание жизнедеятельности детско-взрослого сообщества. Ученик, попадая в такую школу, включается в определённую систему культурных практик и самоопределяется в них.

Уклад — взаимосвязь отношений, складывающихся в сообществе, в рамках которой явно и неявно реализуются её наиболее устойчивые и значимые общие ценности. Уклад влияет на то, что дети принимают (не принимают) сложившееся в школе отношение к окружающим и своему образованию, на их ценностные установки и жизненную позицию, на стиль и манеру поведения; на то, что дети начинают считать для себя важным и допустимым, а что — не одобряемым в данном сообществе.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Уклад — комплексный фактор качества жизни школы и один из факторов, определяющих качество образования в целом, поскольку, влияя на характер деятельности детей и взрослых, уклад определяет мотивацию их поведения и результаты деятельности.

Здесь основное внимание уделено соотношению наиболее важных условий обеспечения качества жизни школы:

- признания и реализации педагогами норм понимающей, гуманной педагогики — основы поддержки, взаимодействия и сотрудничества;
- признания детьми всего того, что происходит в школе, как ценного для них, а педагогов и других детей как значимых других;
- признания триединого права выбора, самоопределения и ответственности важнейшим из прав детей и взрослых в школе;
- активной позиции детей и взрослых, что определяет их мотивацию и субъектное отношение к образовательным процессам, готовность участвовать в совместной деятельности;
- готовности детей и взрослых на равных участвовать в организации и управлении всей жизнедеятельности на основе совместно выработанных ими демократических норм.

Эти условия в первую очередь определяют качество жизни школы и, в свою очередь, влияют на некоторые показатели качества образования в этой школе. Глубоко мотивированные ученики и учителя непосредственно заинтересованы в обеспечении качества образования в той школе, которую они признают как значимую для себя и для сообщества, к которому принадлежат. **НО**