

В СИСТЕМЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ качества важен выбор приоритетов!



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

Проблемы повышения качества отечественного образования становятся всё более актуальными не случайно: они вызваны не только противоречивыми реформами и неэффективной образовательной политикой, но и более пристальным вниманием, которое уделяет мировое образовательное сообщество развитию образования в разных странах. Безусловно, здесь возможны разные подходы и столкновение мнений, но при этом официальное понимание проблем качества образования только как усиления контроля не способствует реальному улучшению дел в сфере образования и препятствует выработке консолидированных решений.

• реперные точки • рейтинг школ • образовательные процессы • личностно ориентированное образование • школьная отчётность • мониторинг

Качество образования как выражение его противоречий

Желание специалистов разработать целесообразную систему показателей понятно. На первый взгляд, решение проблемы где-то близко: стоит только найти несколько основных «реперных точек» и регулярно производить по ним замеры — и вот она, «птица удачи», в руках управленцев... Однако чем больше приходится вдумываться в содержание и формы показателей и методы мониторингов, тем больше видишь порогов и разрывов в логике поиска показателей.

Вот, например, одно из недавних событий, связанных с этой пробле-

мой, — подготовка и опубликование примерного рейтинга (списка) лучших школ в Москве, или, как уточняли знающие участники развернувшихся дискуссий, школ, показывающих устойчивые результаты. Среди называвшихся показателей — результаты ЕГЭ, «сплочённость» педагогического коллектива («отсутствие отрицательных сигналов»), процент поступивших в вузы выпускников, их позитивное отношение к школе и устойчивая связь с ними, позитивное отношение учащихся и родителей к процессу обучения и школе, используемое современное учебное оборудование, число призов олимпиад, соответствие школьной материальной базы санитарным нормам.

Во время обсуждения высказывались и другие весьма дельные мнения: например, говорилось о том, что в школе, ориентированной на знание, должен быть относительно высокий показатель числа участников олимпиад, получивших дипломы 2–3 степени, что свидетельствует о массовом характере организации олимпиадного движения в школе. Говорилось и о важности высокого уровня оценки школы консолидированным родительским сообществом.

Обсуждение вопросов качества образования на страницах СМИ, на конференциях, на «круглых столах» и в Интернете позволяет рассматривать эту проблему во всём её объёме и увидеть её реальную сложность и несводимость к нескольким «реперным точкам». Приходится принимать во внимание сложность, многоуровневость и разнообразие показателей. Кроме того, качество предстаёт на практике не как достигаемое состояние, а как нестабильный процесс приспособления сферы образования к изменяющимся и отчасти ухудшающимся условиям в образовательных учреждениях и условиям социальной жизни в целом. Отчасти это указывает на относительность и временность всех наших систем показателей и рейтингов.

Качество образования всегда есть процесс, отражающий и его позитив, и его негатив, центристремительные и центробежные силы, не только достигнутое, но и провалы, и нерешённые задачи, и формализм управленческой деятельности, выстраивается ли она системой в целом или механизмами организации жизни отдельной школы, которая создаёт собственную модель качества.

Прежде всего возникает вопрос: в какой парадигме образования мы встраиваем систему показателей? Значим вопрос и о том, на какого именно субъекта образования нацелены показатели в приоритетном порядке, как и в какой мере влияют сами субъекты образования на формирование системы показателей и мониторинг резуль-

татов. Всё это не позволяет рассматривать качество образования как универсальную и единообразную категорию, поскольку на разных уровнях оно может значительно различаться.

Общеизвестны участники образовательных процессов — государство (и система управления образованием как его выразитель), собственно каждая школа, семья, и конечно, главное лицо — ребёнок, ученик. Именно поэтому логичнее говорить об «образовательных процессах» (во множественном числе), поскольку их всегда множество, они организованы по-разному и решают разные задачи.

Качество образования в параметрах традиционной ориентации на знания

Государство проводит образовательную политику, сообразную собственным целям, и заинтересовано в том, чтобы образовательные процессы шли в соответствии с задачами, которые государство решает на данном этапе. Поэтому главными показателями на данном этапе развития остаются ЕГЭ, компьютеризация, соответствие санитарным нормам и экономическим установкам. Выдерживается жёсткий свод требований и к педагогическому коллективу, и к наполняемости классов, и к отчётности по поводу оплаты всего и вся.

Принципы управления образованием, которым следует государство, служат основой установления им жёсткой нормативной модели требований к школе. Такой подход — выражение бюрократической образовательной политики, которая определяет состояние образовательных процессов в школах сегодня.

Однако очевидно, что качество образования определяется прежде всего тем, насколько полно само государство обеспечивает социально-культурные потребности общества в образовании. Поэтому долж-

ны приниматься в расчёт показатели полноты и разносторонности государственной образовательной политики. В то же время проблема определения качества развёрнута у нас не в сторону государства, а в сторону других субъектов образования (школы и детей): при этом школа отвечает за качество образования перед государством, а дети — перед школой и родителями.

Система требуемых показателей подкрепляется подробными методическими рекомендациями и разработками, которые фактически диктуют содержание и форму официального образовательного процесса. Поощряются подробные методические указания по самым разнообразным темам. Фактически учителю в массовой школе и не надо думать, как провести урок: найди разработку и переведи её в формат текущего урока.

Возможно поэтому в массовой школе значительная часть учителей и не особенно настроена на творческий поиск собственного метода и стиля преподавания, которые могли бы обеспечить качество. Косвенно об этом свидетельствует отсутствие интереса учителей к проблемной, методологической литературе по педагогике — учителя стали прагматиками, они ищут в основном конкретные разработки тех или иных уроков и воспитательных мероприятий.

К сожалению, на творческий уровень преподавания выходит меньшинство учителей, что вызвано особенностями политики государства в отношении организации обучения и школьной системы в целом. Творческий поиск учителей контролируется (порой достаточно жёстко) государством в лице его методических структур. Чтобы отстоять своё право на собственные разработки, учителю, особенно молодому, надо добиться благосклонности вышестоящих методистов, которые часто субъективны и имеют небогатый собственный творческий опыт.

Кто платит, тот и «заказывает музыку»

Да, в авторитарных системах иначе нельзя — музыка заказана, потому и оплачивается. Но авторитарные системы рано или

поздно разрушаются. В этом случае государству придётся «оплачивать музыку», которую заказывает не только оно, а каждая конкретная школа, семья и конкретный ученик.

Но мы существуем в односторонней государственной системе координат, поэтому все субъекты образования зависят от гостребований и госзаказа. Школа непосредственно встроена во властную систему и нацелена государством на беспрекословное исполнение его установок. В результате школа обязана сдавать массу отчётов любым государственным структурам (по примерным подсчётам — *ежедневно, включая каникулы*). То, что эта возрастающая отчётность по качеству образования и его организации отвлекает каждую школу от выполнения ею непосредственных образовательных задач, государство мало интересуется, поскольку его задача — добиться соответствия результатов предъявляемым требованиям.

Государством, по сути, выстроена жёсткая, бюрократическая система контроля образования, что оказывает в целом негативное влияние на его развитие, на деле сужая возможности реального повышения качества системы образования изнутри: в результате отмирает жизнеспособность школы.

Школа

Школа рассматривается государством не как полноправный партнёр в сложном деле образования нового поколения, а как нижестоящее подразделение, обязанное выполнять предписания вышестоящих органов. Фактически школа превращена в объект управления и прямого руководства.

Директор школы, не выполняющий предписания даже не прямых своих начальников, рискует остаться без места. Право на собственный голос

получают единицы директоров, и то приобретя значительный опыт и вес в педагогическом сообществе. Но и это не всегда спасает. Известно, что Александр Тубельский, один из директоров, составляющих золотой фонд нашей педагогики, не был однажды аттестован методическими службами за невыполнение их предписаний. Многие директора отделяются устными выговорами, сомнительными договорённостями и уничижением перед людьми, которые как специалисты «в подмётки им не годятся».

Школы, конечно, разные. Многие подчиняются спущенным сверху требованиям, часть школ отрабатывает технологии двойных стандартов: формально отчитываются, выкраивая время для неформальной воспитательной деятельности. Часть школ приобрела опыт составления должных отчётных текстов и получила устойчиво высокий статус, но есть школы, в которых образовательная деятельность более эффективна, да отражена неэффектно, что определяет и отношение к ним со стороны органов управления.

Школам в системе жёсткого государственного контроля всегда некомфортно, поскольку они не уверены, что вышестоящие органы адекватно оценят то, что делает конкретная школа. Школа в её нынешнем состоянии полностью зависит от государства не только в финансовом и юридическом, но и в социальном смысле, как иждивенец, имеющий слишком мало прав, поэтому боящийся выразить свою позицию без угрозы обязательно что-либо потерять.

Авторитарность стиля управления невольно передаётся на его нижний уровень. Так государство, не думая о последствиях своих действий, подпитывает авторитарный стиль внутришкольной организации. Многие директора и завучи невольно дублируют доминирующий в системе образования характер взаимоотношений, что создаёт в педагогических коллективах внутреннее напряжение.

Спасение школы в том, что поле взаимодействия педагога с детьми всё же никогда полностью не будет контролироваться со стороны. На каждый урок не посадить строгого методиста или придирчивого родителя, все уроки не сделать «открытыми», т.е. заранее отрепетированными. Поэтому и в авторитарно построенной школе объективно остаётся место для творчества (вроде «шагреновой кожи»). Беда в том, что пространство творчества отвоёвывается с боем и сокращается из-за психологического износа («выгорания») учителя в авторитарно организованной школе.

Есть ещё одно обстоятельство, которое негативно действует на качество образования, особенно в городских школах с большим числом учащихся — переполненность классов, что значительно усложняет, подчас делает невозможным индивидуальный подход к ребёнку.

Норма в 25 детей в классе сама по себе ненормальна с психологической и социокультурной точки зрения. В классах (группах) должно быть, по рекомендации психологов, по крайней мере вдвое (если не втрое) меньше: именно в малых группах только и возможно продуктивное личностное развитие ребёнка и его качественное самообразование. Условие «малокomплектности» сохраняется лишь в малых школах, но государство, стараясь сэкономить, пытается объединять классы, что затрудняет индивидуальную работу педагога с учеником. И это тоже проблема качества образования. Государство не может обеспечивать перспективное личностное развитие ребёнка. Для государства это избыточно дорогое удовольствие. Считается, что более важны другие сферы вложений.

Учитель в школе-фабрике с переполненными классами, работая шесть дней в неделю, испытывает значительные нервные нагрузки. Он часто вынужден работать в ситуациях стресса и кон-

фликта, и ему постоянно приходится гасить эмоциональное возбуждение, переводить его в позитивный, конструктивный план. Учителю надо обладать высокой культурой общения и с детьми, и родителями. Если такая культура есть, ему легче устоять в школе, сохраняя своё «Я» и решая профессиональные задачи.

Родители

В иерархически построенной системе управления родители не могут проявить свою активную позицию в полной мере. Чаще всего им уготованы роли вспомогательных или пассивных субъектов школьной жизни, в основном, практики воспитания. Их организационная деятельность ограничена участием в родительском комитете под руководством администрации и формами помощи учителям. В некоторых образцовых школах родителей и в вестибюль пускают неохотно (детей можно якобы ждать и на улице), участие в открытых уроках, педагогических советах или заседаниях администрации школы — редкость. В части школ это участие, конечно, существует и даже может приветствоваться. Однако беда в том, что активная позиция родительского сообщества не стала массовой практикой и не влияет на осуществляемую государством образовательную политику. И это также формирует определённое качество образования.

Родители как субъект образования, зависимый от решений вертикали власти, вынуждены приспосабливаться к действиям государства и школы (например, в Москве и некоторых других городах при формировании первых классов были искусственно созданы очереди у дверей и даже ворот школ: так родителям указали на их место). Аналогичны ситуации и с оформлением детей в детские сады, что вынуждает родителей занимать протестную, конфронтационную позицию (что случалось в ряде регионов).

Родительское сообщество нередко воспринимается школой как недостаточно квалифицированное, учителя склонны занимать в отношении значительной части родителей монологическую просветительскую позицию (распространённая форма — лекция/лекторий),

что становится анахронизмом. Учителя в своей массе широко не используют педагогический потенциал семьи, а подчас и не имеют времени для этого. Проблема и в том, что значительная часть семей в результате проводимой социальной политики оказалась в группе риска, что особенно характерно для депрессивных, дотационных регионов и небольших поселений. Этот социальный фактор не способствует укреплению взаимодействия семьи и школы. Более того, косвенно он негативно влияет на воспитание детей в школе и не способствует росту качества образования.

Во многих школах педагоги могли бы укреплять взаимодействие с семьёй и отчасти решать острые проблемы социально-психологической поддержки детей, если бы не были загружены большим объёмом формальной работы по составлению отчётов и ответов на запросы вышестоящих и смежных организаций. Вспомогательная, зависимая позиция родителей выгодна системе управления, которая традиционно стремится принимать решения без учёта иного мнения, что якобы упрощает управленческие механизмы.

Школьники

Ученики в этой системе находятся внизу иерархической вертикали. Парадокс деятельности системы в том, что ребёнок имеет мало реальных прав и никаких способов влияния на содержание образовательных процессов. С началом действия новых стандартов в некоторой мере расширяются возможности участия, школьники получают право выбора тех или иных учебных дисциплин. Однако в руках государства и школы остаются основные рычаги знаниевой парадигмы — ЕГЭ (единственный показатель академической успешности, который можно хоть как-то формализовать, но который на деле даёт крайне

упрощённую картину качества образования). Знаниевая парадигма нацелена не только на ЕГЭ, но и на традиционные признаки фронтального обучения — монологическое преподавание, зависимый характер взаимоотношений детей с учителями, вопросно-ответный стиль контроля знания и отметочную систему оценивания.

Основная причина зависимости ребёнка состоит в том, что массовая школа может обеспечить обучение в основном на основе механической передачи ребёнку суммы знания и контроля его усвоения. Этот механизм прост в организации, но чреват конфликтными ситуациями. Школа, организованная системой авторитарно, становится источником выгорания не только учителя, не только причиной стрессов или недовольства родителей, но и страхов и протестного поведения детей. Возможно, кто-то посчитает, что примерно 5% детей, которые конфликтуют в школе, не делают «погоды». Однако фактор психологического дискомфорта для детей и взрослых нельзя считать второстепенным при определении качества образования.

Для ребёнка страх школы и очередной неудачи, боязнь кого-то из одноклассников или старших детей, неприятие и конфликты с одним из учителей, нелюбовь к предмету, к обязательности выполнения каких-то форм деятельности — не просто фактор угнетения сознания ребёнка, но и причина социально-психологических комплексов, ломающих его жизнь, тормозящих развитие, подрывающих жизнеспособность. Общим негативным показателем «качества» образования не случайно стало распространённое явление — падение учебной мотивации многих учащихся и рост насилия в школах. Всего этого нельзя не видеть за средними показателями ЕГЭ.

Ребёнок отдаёт школе 11 лет жизни, и они не для всех выпадают счастливыми, многие подростки не в силах одолеть стандарты образования, заложенные знаниевой парадигмой — и это не столько их вина,

сколько показатель непродуманности образовательной политики в отношении условий жизни ребёнка в школе.

Основные пороки существующей административной системы образования (по информации Интернета):

- система управления сама определяет свои же контрольные функции, в результате они доминируют; в школах боятся проверок, которые в большинстве случаев становятся поиском негативных фактов;
- система управления не готова отдать часть функций общественности, а общественность не готова отстаивать свои права;
- управление образованием построено вертикально и иерархически; оно закрыто, а закрытая система в итоге деградирует, становясь всё менее эффективной и адекватной;
- общее число требуемых от школ отчётов и ответов на запросы доходит до шестисот в год; структура и содержание запросов не определены; многие ответы требуется представить в тот же день; при этом обратная связь отсутствует, школы не знают результатов своей отчётной работы и относятся к ней как к бесполезной обязанности;
- уровень квалификации управленцев невысок: они не знают ни свои права, ни права и возможности школ; система управления создаёт мнение, что школа не может быть самостоятельным субъектом управления;
- директора школ не отстаивают свои права, не протестуют против администрирования, хотя в документах многое прописано, в том числе право школы на выборы директора; система управления породила тип директора, который готов только к исполнению указаний сверху;
- нет общественных организаций, защищающих права школ, учителей, директоров.

Качество образования в параметрах лично- сти ориентированного образования

Государство (система управления образованием) в параметрах парадигмы, центрированной не на формальном знании, а на индивидуальном развитии ребёнка (и соответственно на гуманистической образовательной политике) выполняет иные функции.

Оно по-прежнему обеспечивает сферу образования экономически и материально. При этом обеспечение более открыто, системно, ответственно и основано на значительном увеличении вкладываемых в школу средств. Высокое качество образования требует политики не экономии и поддержания простого существования школы, а более высоких затрат на обеспечение перспектив её развития и повышения качества школьной жизни. При этом следует передать часть контролирующих функций педагогическому и родительскому сообществу. Приоритет отдаётся не контролирующим и руководящим функциям системы управления, а выстраиванию и обеспечению пространства совместной деятельности и совместной ответственности всех субъектов образования. Надо создать условия для развития организационной культуры самих школ, их педагогического и родительского сообществ.

На среднем уровне управления взаимоотношения с конкретными школами в этой парадигме управления строятся на принципах партнёрства, все решения обсуждаются и принимаются совместно. Директор школы не может быть уволен без согласия её коллектива и родителей. В школах развито реальное самоуправление, практикуется общественная экспертиза, её результаты учитываются при аккредитации учебного заведения. Методические службы взаимодействуют со школами, поощряя творческий поиск педагогов, не гасят его бюрократическими требованиями.

Государство/система управления образованием рассматривает школу и семью как партнёров и принимает все решения с учётом их мнения, после широких и открытых обсуждений. Оно отказывается от

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

непопулярных и резко критикуемых решений. Приветствуется участие широкой общественности в планировании и контроле. Государство на всех уровнях управления обеспечивает права всех субъектов образования, открытость образовательной политики и её ориентированность на запросы всех участников образовательной деятельности. В этом смысле государство — гарант высокого уровня экономического и материального обеспечения системы образования, её открытости и демократизма.

Государство совместно с педагогическим сообществом определяет минимально приемлемое число показателей, по которым школа отчитывается через Интернет. Это ограничит количество отчётной информации, ликвидирует ненужную бумажную работу учителя. Открытость показателей и ограниченность их числа — гарантия высвобождения времени учителя для его прямой профессиональной деятельности.

Школа

В параметрах лично ориентированного образования школа несёт основную нагрузку в обеспечении суверенно определяемой образовательной деятельности, педагогического взаимодействия с семьёй, педагогической и психологической поддержки всех учащихся. Продуманная организация индивидуальной и групповой образовательной деятельности по новым стандартам образования позволит школам расширить выбор его содержания и форм учителем и ученикам. Школа получает возможность обеспечить собственную модель образования, что важно для становления и развития особого уклада школьной жизни, отличающего каждую школу от других учебных заведений.

Показателем качества образования в каждой конкретной школе в этом

смысле становятся не усреднённые, формальные показатели академических успехов (средние баллы по школе), а комплексные результаты успешности творческого развития учащихся в разных областях: индивидуальном образовании, проектной деятельности, творческих работах, участии в олимпиадном движении, дополнительном образовании.

В смене акцентов при определении структуры показателей качества образования заложен большой смысл. Ведь для педагога, нацеленного на развитие творческой индивидуальности ребёнка, мучительна сама необходимость уделять основное учебное время тренировке в прохождении тестов (а эти тренинги к экзаменационным проверкам начинаются уже с первого класса).

Умение сдать ЕГЭ может быть результатом не образованности, а натасканности; баллы ЕГЭ — результатом тренировки и случайности. Это противоречие, заложенное авторитарным подходом к проблеме качества, ломает педагогическую деятельность каждого думающего педагога, который должен тренировать узкие «тестовые» навыки ученика, но думать при этом о том, как бы не сузить пространство творческого развития ребёнка. По-настоящему только суммарные результаты творческой проектной деятельности ученика могут стать свидетельством качества его образования.

В школе, ориентированной на творческое индивидуальное развитие ребёнка, результаты ЕГЭ поневоле будут ниже. Гуманистическая школа выигрывает в главном для неё, но вынуждена проигрывать в формальных показателях. Всё это указывает на необходимость пересмотра ЕГЭ как основного («реперного») показателя качества образования. Он может остаться в числе дополнительных показателей, и тогда значение приобретает ряд косвенных показателей — успехи детей в олимпиадном движении, самообразовании, дополнительном

образовании, в социальном и научном проектировании и т.п.

Неоднозначность и сложность проблемы качества в том, что многие его проявления не имеют прямых показателей — творческое развитие детей в школе сложно и фиксировать, и прогнозировать.

Показатели могут быть ориентированы на особенности организации образовательных процессов в школе. Это требует пересмотра традиционных подходов к усреднению замеров уровня качества образования, поскольку тогда каждая школа сможет «показать своё собственное лицо» и собственный уровень образования.

В этой ситуации исчезает почва для «выгорания» учителя и страхов ребёнка. «Выгорания» не будет, если учитель получит право на методический отпуск каждые 3–4 года, если в классах будет меньше учащихся и больше учителей, тьюторов, педагогов, психологов, воспитателей.

Выигрывает в этой ситуации каждый ребёнок, поскольку он становится заинтересованным в том, чтобы проявлять себя в той деятельности, которая ему близка. Он не будет бояться «выпасть» из общей картины средних по школе показателей обучения. Его образование будет оценивать не количественно, а качественно.

Что делать:

- нужен общественный договор в сфере образования: следует последовательно выстраивать гражданскую составляющую во всей системе; для этого нужна новая концепция управления и новая концепция оценки работы школы с учётом мнения педагогического и родительского сообщества;
- основной функцией управления должно стать обеспечение ресурсов для

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

достижения сообща поставленных целей; это поможет восстановить позицию школы, учредительного и школьного совета. Советы могут взять на себя функции открытого оперативного управления и общественной, детско-взрослой экспертизы школы;

- целесообразно изменить нормативно-принудительный (количественный и уравнительный) подход к определению качества образования и вводить принцип широкого экспертного и комплексного оценивания каждого образовательного учреждения, которое должно учитывать уникальность качества образования именно этого школьного сообщества;

- важно, чтобы система работала в режиме партнёрства, тогда обеспечение ресурсами и результаты деятельности школы будут рассматриваться как общее достижение, как совместная проектная работа;

- целесообразно вернуть в школы социально-психологическую службу и систему педагогической поддержки. Это нужно не только тем детям, кто боится или конфликтует, но и тем, у кого снижена мотивация учения. Система поддержки сходна с системой тьюторства, но если последняя ориентирована прежде всего на помощь в самообразовании, то поддержка нацелена на помощь в саморе-

ализации, самосохранении и саморазвитии, на обеспечение благоприятного нравственного климата в детско-взрослом сообществе школы;

- надо снизить число детей в классах, что обеспечит индивидуальный подход к каждому ученику. Развитие и учёбу ребёнка (академические успехи в том числе) невозможно рассматривать в отрыве от показателей государственного обеспечения качества школьной жизни, творческой деятельности педагогов и активности участия в этих процессах родительского сообщества.

Очевидно, что качество образования — сложная система показателей, зависящая от уровня финансового, кадрового и материально-технического обеспечения, от особенностей организации образовательной деятельности, от содержания и форм её экспертных оценок, от качества школьной жизни в целом. Условный «вес» средних итоговых оценок академических «успехов» учащихся не может перевесить «вес» всей системы показателей. Дети учатся и учителя учат в предлагаемых условиях. Какие условия создадут государство, система управления и общество — таким и станет качество образования. **НО**