

Новые механизмы партнёрства семьи и школы

*Татьяна Анатольевна Мерцалова,
Михаил Евгеньевич Гошин*

Родители наряду со школьной средой оказывают первостепенное влияние на образовательные результаты и развитие ребёнка. Актуальны новые механизмы партнёрства семьи и школы, формируется многоуровневая модель родительского участия в образовании, построенная на основе принципов родительской вовлечённости и доверия.

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

Партнёрство семьи и школы

К 2000-м годам ситуация начинает меняться. Всё больше людей осознаёт, что дальнейшее развитие образования, преодоление многих существующих проблем в значительной степени зависит от партнёрства семьи и школы, непосредственного участия родителей в образовании собственных детей, то есть — вовлечённости в школьную жизнь. Ясно, что реформирование системы образования невозможно без построения новых форм взаимодействия с общественностью, основанных на принципах равноправия, диалога, совместного принятия решений, что находит своё воплощение, в том числе в рамках взаимодействия семьи и школы¹.

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

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

разных, практически непересекающихся пространства) до «модели расширения возможностей», согласно которой именно родители рассматриваются как основной источник помощи для ребёнка, именно родителям отводится наиболее важная роль в оказании помощи ребёнку в школьной жизни и социализации, овладению навыками, необходимыми для самостоятельного управления своей жизнью. Эта модель в различных её трансформациях сегодня преобладает, в её основу положено представление об основных уровнях родительского участия в образовании.

Множественные зарубежные модели родительской вовлечённости строятся на основании практического опыта и, как правило, опираются на разные базовые подходы: структурный (Epstein, 2009), дихотомический (Sheridan & Kratochwill, 2007), факторный (Seitsinger, Felner, Brand&Burns, 2008) и, соответственно, предлагают различные типологии родительского участия и активности школы.

Такая модель, с одной стороны, описывает степень активности и инициативности родителей, а в другой — позволяет учитывать уровень образовательной системы (процесса), где реализуется эта активность. В первом приближении такая типологическая модель может быть представлена в виде схемы (рис. 1).

Родители из семей с разными социально-экономическими характеристиками, с разным образовательным и культурным уровнем будут отдавать предпочтение разным типам участия в образовании: это подтверждается локальными исследованиями родительской вовлечённости, проведёнными Институтом образования НИУ ВШЭ в 2014 году.

Исследования показали, например, что родители с высоким уровнем дохода в гораздо большей степени готовы принимать участие в подготовке классных мероприятий, в материальном обеспечении школы и в оценке качества её деятельности. Родители с низким уровнем материального достатка в большей степени готовы помогать в оформлении школы, в оборудовании школьных помещений и школьного двора. Родители со средним достатком больше других проявляют готовность участвовать в организации дополнительных занятий с детьми (кружки,



Рис. 1. Типологическая модель родительского участия в образовании

секции, студии), а также помогать педагогам, работающим с классом в организации учебного процесса: выбирать и приобретать учебные пособия, учебники, помогать в организации мероприятий в рамках учебной программы и т.д.

Отечественные и зарубежные исследования

В отечественных исследованиях и разработках последнего десятилетия по проблемам вовлечения родителей в образование основное внимание было сконцентрировано на уровне «школьного» участия, причём с акцентом на высокой степени родительской инициативности и активном участии родителей в решении организационно-управленческих вопросов через создание управляющих советов и других органов государственно-общественного управления.

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

Результаты и тенденции

Особое внимание государственной образовательной политики последнего десятилетия к проблеме усиления общественного участия в управлении школами привело к таким результатам: по формальным показателям наличия органов государственно-общественного управления (ГОУ): управляющих, попечительских и других советов с участием общественности эти результаты можно назвать неплохими: по данным мониторинга Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (ННШ), 94,5% общеобразовательных организаций в 2014 г. имеют орган ГОУ.

По реальной эффективности общественного участия в управлении образовательными организациями также наблюдается качественный рост. Но при вполне обоснованной ставке на институциональные формы общественного участия в управлении образованием из сферы внимания образовательной политики исчезли вопросы родительского участия в более широком смысле — участие широких родительских масс в образовании своих детей.

Такое зауженное внимание накладывает существенные ограничения, связанные с количественными и качественными характеристиками родителей, включённых в работу органов ГОУ. Количественное соотношение можно определить методом простейших математических вычислений, исходя из представленных данных статистики по одному из регионов ЦФО (рис. 2).

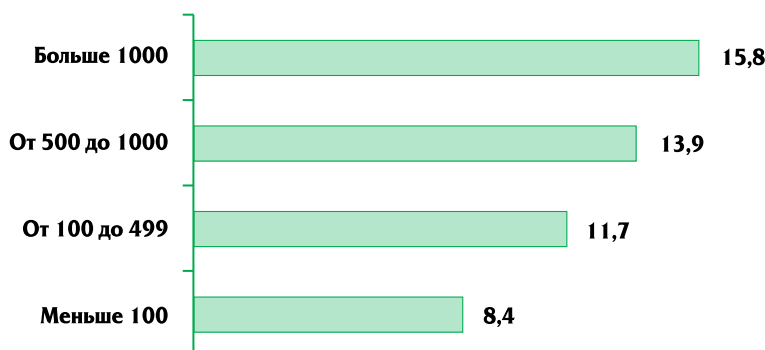


Рис. 2. Среднее количество членов органов ГОУ в зависимости от численности учащихся в школах (Опрос, проведённый Институтом образования НИУ ВШЭ в одном из регионов ЦФО, осенью 2013 г., чел.)

Примерное соотношение тех родителей, которые состоят в советах, и тех, кто в них не состоит, составляет 1×100 , причём чем крупнее школа, тем меньше это соотношение. В некоторых случаях оно составляет 1×500 и даже меньше.

Определённая ограниченность характерна и для качественного состава родителей, включённых в работу органов ГОУ. Это, как правило, родители с хорошим образованием, с высоким культурным уровнем, из социально благополучных слоёв населения. Представители семей, имеющих невысокий уровень материального обеспечения, также достаточно редко становятся членами управляющих советов. Редко входят в совет и родители, чьи дети относятся к так называемым «группам риска», то есть нуждаются в особых образовательных условиях и программах. Таким образом, нельзя говорить о равномерном представительстве в органах ГОУ интересов и потребностей всех категорий семей учащихся. Семьи и дети, требующие особого внимания, представлены здесь хуже всего.

Международные исследования и практика показывают обратную тенденцию: в них довольно большое внимание уделяется проблемам родительской вовлечённости в образование собственных детей. Данные этих исследований демонстрируют положительную зависимость образовательных результатов и эффективности работы школ от вовлечённости родителей в образование.

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

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

Социально-экономический и ценностно-смысловой кризисы переходного периода (90-е — начало 2000-х годов) не только удалил родителей от школы, но и сформировал у школы, как института, несколько дистанцированное отношение к родителям и семьям. Это проявляется сегодня, например, в отказе педагогов от посещения семей, в позиции педагогов, которые, по мнению многих родителей, «не хотят», чтобы родители вмешивались в образование. Результаты локальных опросов, проведённых Институтом образования НИУ ВШЭ в различных школах, ярко иллюстрируют эту тенденцию.

В отношении педагогов мнения родителей более позитивны, но и здесь заметна напряжённость: каждый четвёртый родитель школьника (26%) отмечает, что педагоги взаимодействуют с родителями время от времени, когда этого требуют их служебные обязанности. Кроме того, каждый десятый родитель школьника заявляет о нежелании педагогов взаимодействовать с родителями. Наиболее активные родители, которые более всего включены в жизнедеятельность школы, также отмечают эту проблему, причём они фиксируют её, как одну из наиболее острых.

Самой яркой тенденцией современной российской школы родительские активисты считают уменьшение возможностей для обсуждения волнующих их проблем с учителями и школьным руководством: почти 80% опрошенных родителей отмечают, что школа становится более «закрытой». Такая оценка выглядит особенно тревожно на фоне лавинообразного развития информационной «открытости» образования, которое продвигается во всех национальных образовательных проектах и является важной частью современной государственной политики.

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

Причины и последствия

Одно из объяснений «закрытости» школы может быть связано с отмечаемым ростом отчётной нагрузки на администрацию и педагогов. Но вместе с тем эта фиксация свидетельствует о дефиците понимания со стороны работников школ механизмов взаимодействия с родителями, в том числе при усилении их неоднородности (мигранты и т.п.), а также неготовности педагогов и администрации к взаимодействию с родителями в партнёрском, а не директивном или манипулятивном стилях.

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

Согласно результатам этого же исследования, во второй половине предшествующего опросу учебного года (январь-июнь 2014 года) не работали с родителями 28% опрошенных учителей — фактически каждый третий. Кроме этого, двое из каждых пяти учителей (43%) вообще не смогли ответить на вопрос, сколько в среднем часов в неделю занимала у них работа с родителями.

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

Очень часто получается, что даже если школа видит в родителях ресурс, то представления о способах использования этого ресурса чаще всего ограничены: взносы, допуски, помощь в ремонте... Нет готовности признать потенциал родителей во внеурочной работе, дополнительном образовании и культурном досуге (родители как преподаватели, организаторы внешкольных мероприятий и «экскурсоводы», участники программ по профориентации, формированию финансовой грамотности). Эта линия не проработана и нормативно. Директора опасаются, что очередная проверка выявит здесь нарушения. Первая и главная мысль директора в этой области, «что вся ответственность на нём, а не на советах, комитетах, родителях и т.п.».

При этом педагоги и руководители школ отмечают повышение родительской активности в образовательном пространстве. Можно говорить об увеличении числа родителей «нового типа» —

социально активных и инициативных, не только осознающих и формулирующих свои ожидания от школы, но и предлагающих свою инициативу и помощь. Они не составляют пока большинство, но их доля неуклонно растёт.

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

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

По данным локальных опросов, проведённых Институтом образования НИУ ВШЭ в 2014 г., 62% родителей хотели бы принимать большее участие в школьной жизни своего ребёнка, но не знают, что им следует для этого делать. Почти 30% родителей школьников отмечают, что не знают, как они могут включиться в образовательный процесс, а каждый восьмой (16%) хотел бы услышать конкретный запрос, просьбу, приглашение от работников школы.

Одновременно фиксируется и обратный процесс: рост численности группы родителей, не желающих брать на себя ответственность и нагрузку, связанную с образованием собственного ребёнка, игнорирующих инициативы школ и её органов ГОУ. Так, в интервью с родительскими активистами фиксируются проблемы «снижения ответственности родителей за воспитание и обучение своих детей, их отстранение от совместной работы со школой».

При этом оценки родительской вовлечённости со стороны руководителей школ более оптимистичны: больше половины опрошенных директоров школ отмечают рост вовлечённости родителей в жизнь школы за последние два года. Это может свидетельствовать об усилении дифференциации родителей с точки зрения их вовлечённости в образование, либо о разном уровне требований, предъявляемых к родительскому участию со стороны сотрудников школы и родителей, занимающих активную позицию.

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

Татьяна Анатольевна Мерцалова,
ведущий эксперт Института образования Национального
исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
кандидат педагогических наук

Михаил Евгеньевич Гошин,
сотрудник Института образования НИУ ВШЭ,
кандидат химических наук