

С. Е. Шишов

**КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА
И КАЧЕСТВО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ЧТО СТОИТ ЗА ТЕРМИНАМИ**

В условиях постиндустриального развития проблема качественного образования приобретает особую остроту. Качественное образование воспринимается как неперемное условие наилучшей реализации возможностей и способностей человека, получения им достойного места работы, как залог жизненного успеха. Одновременно качество образования конкретных групп людей и населения в целом оказывает прямое влияние на перспективное развитие страны, является значимым фактором ее международного влияния, международного престижа.

Термин «качество образования» относится к широко используемому. К нему в равной степени обращаются политики, государственные чиновники разных рангов, педагоги, родители. Почти всем значение термина кажется совершенно очевидным, редко кто боится быть неправильно понятым. Термин один из лидеров по частоте употребления в СМИ:

«Качественное образование все менее доступно для большинства людей, оно становится привилегией обеспеченного меньшинства» (О.Н. Смолин, депутат Государственной Думы, «Правда», 7.02.08).

«У нас полностью ушла система контроля над тем, как учат детей... И в результате качество образования в школе по целому ряду направлений очень сильно понизилось» (А.А. Фурсенко, министр образования и науки РФ. Программа-интервью «Познер», 1 канал телевидения, 01.04.09).

«Сергей Миронов (Председатель Совета Федераций. – С.Ш.) в очередной раз выразил свое негативное отношение к ЕГЭ. По его мнению, такая форма итогового экзамена может привести к снижению качества образования» (Т. Макарова, статья «Историкам пора сверить часы», «Парламентская газета», 8 сентября 2009 г., № 2382).

Широкое употребление этого термина, к сожалению, не всегда является свидетельством его однозначного толкования. Вопрос о его содержательном наполнении постоянно дискутируется в академической и педагогической средах, сфере управления образованием. Порой

эти дискуссии вызывают усталость, порождают соблазн не вдаваться в чрезмерные тонкости. Ведь сказал же однажды Р. Пирсинг, рассуждая о качестве вообще: «Качество является воображаемой характеристикой и утверждением, справедливость которого проверяется не процессами мышления, а поскольку определение является продуктом строго точного мышления, качество не может быть определено; но мы все же знаем, что такое качество!». Может и вправду, мы все же знаем... Но не все так просто. Достаточно только напомнить, что на протяжении всего развития философии не прекращались попытки найти всеобъемлющее определение понятию «качество». При всем многообразии подходов, взаимной критике философы определили только некий фундамент понимания качества как общности, определенности, целостности всех существующих признаков предмета, отличающих его от других предметов. Поэтому ведущиеся педагогические споры не надуманы. Грамотное использование глубокого, широкомасштабного понятия «качество» как основного при наблюдении, измерении и контроле такой довольно абстрактной системы, как система образования, бесспорно, предполагает знание и адекватное применение этого понятия. «Верно определяйте слова, и вы избавите мир от половины заблуждений», – утверждал Р. Декарт. Трудно с ним не согласиться.

Представляется абсолютно необходимым путем серьезных научных дискуссий договориться для начала об общепризнанном наполнении понятия «качество школьного образования». Всеобщее понимание и верное употребление этого термина особенно актуально. Ну, хотя бы потому, что значимость качества школьного образования реально велика. Как ни прискорбно, но интеллектуальные качества подавляющего большинства людей тесно связаны с их возрастом. Сначала они растут и усиливаются, затем – падают и ослабевают из-за снижения уровня физического и психического здоровья, старения знаний, уменьшения адаптационных возможностей и т.д. Оптимальные возможности обучения и развития даются человеку именно в детстве, а не тогда, когда он вдруг осознает себя недостаточно образованным. В определенном смысле складывается даже некая драматическая ситуация, связанная с тем, что значительная часть людей фактически не имеют шансов присоединиться к классу хорошо образованных людей, упустив возможности школьного возраста. Таким образом, качественное образование, полученное в школьные годы, ценно не только само по себе, но и тем, что становится базисом для его последующего наращивания человеком самостоятельно и с помощью образовательных институтов.

Напомним, что еще недавно термин «качество школьного образования» был теснейшим образом связан с уровнем знаний, умений и навыков учащихся (общеизвестные ЗУНы) и уровнем их воспитанности, обусловленных, прежде всего, организацией учебно-воспитательной работы в школе. Сегодня в «продвинутой» педагогической среде пользоваться этими некогда широко распространенными понятиями считается чуть ли не моветоном, архаикой. Что же взамен? Не будем перечислять всех нововведений в терминологии, как закрепившихся, так и пролетевших падающей звездой на педагогическом небосклоне, а предложим свое наполнение термина. Бесспорно, что это будет верный термин только для сегодняшней действительности. Как и многие другие, он может быть пересмотрен в свете новых данных. Поскольку мир быстро меняется, весьма вероятно, что концепция и терминология качества будут продолжать развиваться и расширяться. Тем более что качество, по сути, – это постоянное улучшение, оно динамично «теряет» старые свойства и «наращивает» новые. В гонке за качеством не бывает финишной черты. Напомним, что в античном мире фраза в отношении ученика, окончившего афинскую школу, «Не умеет ни читать, ни плавать» воспринималась как приговор в отношении качества полученного им образования. Хочется верить, что этот минимальный набор требований античности сегодня есть чем продолжить.

Нам, прежде всего, представляется очевидным, что необходимо различать и разводить понятия «качество образования школьника» и «качество школьного образования», не видеть в этих словосочетаниях банальную игру слов. Это, как минимум, позволит определять зону ответственности за качество разных субъектов и объектов образования, разрабатывать эффективный инструментарий оценки качества, выявлять объективные факторы его повышения (улучшения) и, наконец, будет способствовать чистоте и точности профессионально-педагогического языка.

На наш взгляд, *качество образования школьника* – это совокупность, определенность и целостность личностных характеристик (качеств и свойств) конкретного ученика, сформировавшихся в процессе его собственной образовательной деятельности в период школьного возраста. Это комплексный результат его деятельности по приобретению и формированию новых личностных качеств, отличающих его от любого другого учащегося. Это результат становления ученика как личности (результат личностного развития). Причем этот результат не обязательно складывается только из успехов и достижений школьника. Он свидетельствует

и об упущенных возможностях, и о неудачах в приобретении совокупности новых свойств, сторон, характеристик личности (интеллектуальных, нравственных, физических, волевых, мотивационных, познавательных, творческих, других).

Школьник, таким образом, выступает создателем и обладателем комплексного результата образования. В отношении его применяется характеристика «образованный», «необразованный», а результатом образования в этом плане является образованность.

Обратим особое внимание на то, что школа выступает только как одно из условий достижения этого результата. Внешняя целенаправленная деятельность школы по формированию личности ее ученика может состояться лишь с большой долей условности, потому что изначально заданные параметры и личность – понятия несовместимые. Правильно понимаемое целенаправленное образование в школе – это не формирование личности в соответствии с запланированной моделью или заданными свойствами, а создание в школе условий для саморазвития и проявления качеств личности. Человек может получить только индивидуальное личное образование, где бы он ни учился. Образование – это не способ передачи знаний, умений и навыков, а способ развития личности. Это предполагает отношение человека к собственному образованию как к ценности. В таком подходе прослеживается явное смещение вектора с функционирования внешних компонентов образования (в данном случае, школа) к собственной деятельности личности.

Под термином «образование» мы понимаем непрекращающийся процесс развития человека путем организации собственной умственной деятельности, направленной на усвоение, обновление и применение знаний и обобщенных способов действий, формирование определенных социальнозначимых личностных качеств и ценностных отношений к действительности, на раскрытие собственных потенциальных возможностей, в условиях специально организованного и/или стихийного взаимодействия с внешними субъектами и объектами, являющимися носителями знаний, ценностных ориентаций и моделей поведения, результатом чего становится приобретение личностных качеств и свойств, которых не было ранее.

Важны акценты. Образование – это не что-то, воздействующее на обучающегося с внешней стороны (организация обучения и воспитания в образовательных учреждениях – «привнесенное» образование), а собственная образовательная деятельность человека, его внутренний двигатель, практически постоянный, естественный и не-

отъемлемый элемент его образа жизни («деятельностное» и «присвоенное» образование). Безусловно, такая деятельность не предполагает отказа от получения образования вовне (например, в образовательных учреждениях), более того, она может осуществляться где угодно, главное, чтобы она существовала на деле, а не имитировалась. Поэтому в контексте предложенного понимания образования исчезает необходимость рассматривать качество образования школьника как структурированное из трех компонентов – *результат обучения, воспитания и развития*, хотя такой подход все еще является широко распространенной практикой. В личностном образовании – многокомпонентность и данное деление теряет смысл. Личностные качества – это установки, ценностные ориентации, поступки, основанные на знании. Когда Сократа спрашивали, как жить добродетельно, он отвечал, что сначала надо понять, что такое добродетель. Это означало – истинное знание о добродетели задает ориентиры нравственного поведения. С другой стороны, ценностные ориентации, жизненный опыт, личностные качества влияют на усвоение знаний.

Исходя из предложенного понимания качества образования школьника, под *качеством школьного образования* мы понимаем качество предоставления (исполнения) школой образовательной услуги.

Оговорим две существенные, на наш взгляд, вещи.

Заметим, во-первых, что словосочетание «образовательная услуга» применительно к школе может кому-то и не нравиться и поэтому нарочито вымывается из употребления. Но складывающиеся рыночные отношения, ускоряющие формирование новой образовательной парадигмы, подталкивают даже обывателя, еще недавно воспринимающего понятия «школа» и «рынок» как несовместимые, относиться к ним сегодня как к взаимодополняющим. Некая косность, некая стыдливость все еще мешают школе широко и открыто пользоваться экономическими терминами рынка, но главное – все понимают, что они уже весьма глубоко закрепились в школьной сфере. А в отдельных сегментах ее деятельности рыночные механизмы даже неплохо работают. Поэтому если все называть своими словами и без излишнего неуместного налета романтизма, то будем помнить, что основной лозунг цивилизованных рыночных отношений – качество продукции (продукта) и/или качество услуги.

Во-вторых, в личностном образовании школьника в отличие от образования взрослого качество образовательного продукта и качество образовательной услуги школы в силу пока еще прочной зависимости учащегося от образовательного учреждения играют

колоссальную роль. У взрослого сегодня появляется все больше возможностей самостоятельно, произвольно организовывать свою образовательную деятельность, выстраивать свою образовательную траекторию (где большое место отводится курсам, тренингам, насыщенной культурно-образовательной среде), отдалиться от жестко организованных централизованных подсистем образования (особенно в плане профессиональной подготовки). Именно в отношении образования взрослых можно органично процитировать замечательного русского критика Дмитрия Ивановича Писарева, заметившего еще полтора века назад: «Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распрощавшись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий» [1, с. 127].

Школьник же оказывается в весьма затруднительном положении, если ему предстоит самостоятельно организовать свою социально-продуктивную образовательную деятельность. Зависимость ребенка, из-за которой он не может «распрощаться навсегда со всеми школами», обусловлена объективными причинами. Общеизвестно, что «зона ближайшего развития» ребенка определяется содержанием и решением тех задач, которые он не может решить самостоятельно и может с помощью взрослых, и что наличие «зоны ближайшего развития» свидетельствует о ведущей роли взрослого в психическом развитии ребенка. Для ребенка исключительно важна помощь родителей и учителя, управление извне его образовательной деятельностью (в которой он может и должен проявлять активность). Есть и субъективные причины зависимости ребенка от школы вообще и от конкретной школы, куда его определили, в частности. Среди них, например: неготовность родителей выстраивать целостную индивидуальную траекторию образования для ребенка, их традиционализм; неготовность государства создать условия образования вне школы с учетом быстро меняющихся индивидуальных запросов, неразвитость сферы детских внешкольных образовательных услуг, непонимание или игнорирование необходимости в современных условиях опираться на новый принцип воспитания – «зона ближайших интересов» ребенка [2]; недостаточная информация об образовательной деятельности других школ; транспортные проблемы при посещении удаленных школ с хорошей репутацией; отсутствие выбора школ в сельской местности; медленное воплощение идеи нормативно-подушевого финансирования школ.

Еще раз подчеркнем, качество образования школьника, по сути, зависит от его самообразования, управляемого извне школой, и это управление извне обязано предлагать качественный образовательный продукт и качественную образовательную услугу. Создание любого продукта – в действительности и есть создание качества, т.е. совокупности определенных свойств продукта. Понятие «школьный продукт» иногда используют, когда говорят о самом школьнике, который за время учебы в школе приобрел новые знания, компетенции, модели поведения и т.д. При таком подходе учащийся рассматривается как объект образования, как материал (средство) для педагогической деятельности. Мы считаем, что понятие «образовательный продукт» нужно использовать только в узком смысле и трактовать его как интеллектуальную продукцию школы, включающую школьный учебный план, школьные учебные программы, методики, технологии, учебные пособия, контрольно-измерительные материалы и т.д. Школьная образовательная продукция создается на базе образовательной продукции государственного уровня и /или с учетом государственных требований (государственных образовательных стандартов, примерных учебных планов и программ, грифованных учебников и др.). Образовательный продукт школы является составной частью, компонентом образовательной услуги школы. Его качество – составляющая качества образовательной услуги.

Остановимся подробнее на понятии «качество предоставления школьной образовательной услуги».

Оказанием услуг, как известно, принято называть деятельность объектов и субъектов, а услугой – результат их деятельности. Предоставление образовательной услуги школой – это целенаправленная организация образовательного процесса, где есть субъектно-субъектные (ученик – учитель; ученик – ученик) и субъектно-объектные (ученик – средства образования) отношения. При этом учащийся является и полноправным участником образовательного процесса, осуществляющим собственную активную образовательную деятельность, и потребителем того, что предлагается организаторами этого процесса на разных этапах. То, что ученик принимает активное участие в образовательном процессе, организуемом школой, на деле и создает серьезные проблемы в оценке качества образовательной услуги. И требует уже упоминавшегося выше разграничения понятий – качество образования школьника и качество школьного образования. В сфере услуг (автосервис, прачечная, гостиничное хозяйство и т.д.), как правило,

потребитель услуги не участвует в ее создании. Он ее заказывает и оценивает как потребитель.

Оценка результата организации школой образовательного процесса есть оценка качества предоставления образовательной услуги школой. Момент завершения школьного обучения на каждом этапе является качественной завершенностью предоставления образовательной услуги. Школа отвечает за предоставление образовательной услуги за конкретные периоды пребывания в школе (учебная четверть, полугодие, год, начальная школа, основная, полная средняя). Само же качество, как уже говорилось выше, является совокупностью неких характеристик, среди которых:

- заявляемые и реализуемые школой цели образования;
- содержание образования (в том числе школьный образовательный продукт);
- средства и способы получения образования;
- формы организации образовательного процесса;
- организация реального образовательного процесса как единство обучения, воспитания и развития учащегося;
- профессиональная квалификация педагогов, администрации, персонала;
- модели взаимодействия субъектов и объектов образовательного процесса;
- образовательная среда.

Расставим акценты. Ключевой характеристикой качества учебно-воспитательного процесса (опять же, исходя из личностной парадигмы образования школьника) является способность поддерживать эмоциональную и интеллектуальную напряженность, стимулировать творческий поиск учащихся. Большую роль здесь играют система направленных влияний на личностное развитие включенных в него людей, общая организация усилий педагогов, пространство их взаимодействия, оптимальные педагогические отношения и педагогическое общение, используемые образовательные подходы, понимание того, что истинная позиция личности учащегося выявляется только в процессе его активной деятельности. Также качество образовательного процесса – это еще и интегральная процессуальная характеристика, имеющая отношение ко всему деятельностному циклу, включающему проектирование, реализацию, мониторинг и контроль, инфраструктурное обеспечение и рефлексию.

Главным противоречием в оказании школой качественной образовательной услуги выступает противоречие между социальным требо-

ванием к образованию ученика и результатом его образования. Разрешение этого противоречия всегда связывалось с поиском оптимальной организации образовательного процесса. Оно является вектором качества образовательной услуги.

Качество образовательной услуги конкретной школы (качество школьного образования) – это создание условий для оптимального качества образования конкретного школьника. Подчеркнем, условия должны создаваться не вообще, а для каждого ученика. Полноценное интеллектуальное, социальное, нравственное, физическое и психическое развитие учащегося – это результат реализации всех функций образовательного процесса в их единстве в созданных оптимальных условиях.

Банально перечислять всех, кто заинтересован в повышении качества школьной образовательной услуги, а следовательно, и в его объективном оценивании. Подчеркнем, оценочный смысл качество образовательной услуги приобретает именно тогда, когда его исследуют с позиции потребителя (а не философского понимания), вводя понятия «высокий уровень качества», «посредственное качество», «низкий уровень качества». Прежде всего, здесь ярко выражен мощный государственный интерес. Государственные финансовые вложения в образование возрастают. Как известно, деньги любят счет.

Государство и его институты вводят определенные процедуры и инструменты оценивания – аттестация учащихся, учреждений и педагогов, аккредитация, ЕГЭ, новый механизм финансирования и др. Государственную точку зрения четко обозначил Президент Д.А. Медведев: «За государством, как минимум, навсегда останутся функции определения государственных стандартов, сертификации, уровня образования и фундаментальных положений государственных программ. Здесь мы не можем заменить государственный подход частным» (РИА «Новости», Челябинск, Встреча с журналистами Уральского федерального округа, 17 января 2008 г.).

Но использование предлагаемых процедур и инструментов приводит к возникновению ряда проблем.

Во-первых, такое оценивание часто не позволяет четко определить границу между качеством образовательной услуги школы и качеством образования школьника. Школа, как известно, сегодня оценивается результатами ЕГЭ, показателями поступления учащихся в вузы, числом победителей олимпиад (кое-кто портфолио учащихся). При этом у самой школы, как ни у кого другого, есть четкое понимание, что результат образования школьника зависит не только

от управляемых, но и неуправляемых факторов, от школы и не от нее. Высокое качество образования конкретного учащегося может быть как благодаря школе, так и вопреки. И это ярко подтверждают, например, международные сопоставительные исследования в образовании, в том числе такие, как TIMSS, PISA. В области оценки достижений школьников TIMSS обоснованно имеет репутацию авторитетного, широкого, скрупулезного (по сводному объему измеряемых в нем показателей) международного исследования. Так вот, наши 10-летние и 14-летние школьники, участники TIMSS-2007, показали очень неплохие результаты. Но достигнуты они, по мнению аналитиков TIMSS, за счет систематического выполнения домашних заданий, самоподготовки, т.е. деятельности вне школы. Да и создание в школе хороших условий для обучения совсем даже не прямо связано с качеством образования ее учеников. Например, финансирование (материальная база, зарплаты учителей) в наших школах недостаточное, а мы, по данным международных исследований, не самые худшие. А США, Германия, Швеция, Норвегия, Нидерланды – страны с мощным финансированием, но их школьники не смогли вырваться вперед, показали такие же средние результаты.

Разграничение качества образовательной услуги школы и качества образования школьника не причуда! Перефразируем известное в «Разделяй и контролируй!» и получим вполне реальное поле деятельности для управления повышением качества образования. Ограничиваться призывами, что в определении своей зоны ответственности за качество школе необходимо быть принципиальной, четко определять свой школьный вклад в образованность учащихся, не приписывать чужих заслуг, не принижать собственных и не брать на себя вину за все общество (например, в вопросе воспитания) недопустимо мало. Необходимы эффективные процедуры и инструменты оценки качества именно образовательной услуги школы.

Во-вторых, имеющиеся процедуры и инструменты оценки качества образования далеки от совершенства. Не будем здесь уже приводить набившие оскомину промахи ЕГЭ-2009. Отметим другое. Несомненный позитив ЕГЭ заключается в появлении в системе отечественного образования механизма, позволяющего определить реальный уровень образования школьников по некоторым позициям. Подчеркнем, по некоторым позициям. Это и есть главная проблема. ЕГЭ подталкивает школу к сужению смысла ее образовательной деятельности – созданию условий для личностного развития учащегося.

Помимо ЕГЭ сошлемся также на не менее интересное – разделение результата образования школьника на компоненты, используемое для оценок и измерений. В этом случае качество образования школьника оценивается, прежде всего, мерой (степенью) соответствия комплексного результата его образования определенным условиям и требованиям. Выявляется:

- соответствие знаний и компетенций учащегося требованиям государственных образовательных стандартов;
- соответствие сформированных общественно значимых качеств личности социокультурным требованиям, соответствие его моделей поведения принятым в данный период в обществе нормам поведения;
- соответствие сформированных психических функций и характеристик нормам сформированности психических функций в каждый возрастной период учащегося, принятым в отечественной и мировой психологии.

Этот результат образования школьника традиционно принято представлять как некую совокупность составляющих: результат учения, результат воспитания, результат психического развития. И понимать под результатом учения – обученность (усвоение знаний, владение умениями, сформированность компетенций); под результатом воспитания – воспитанность (сформированность общественно значимых качеств личности; осознанность позитивных установок, принципов, ценностных ориентаций и усвоение принятых в обществе норм поведения; проявление согласованности между знаниями, убеждениями, поведением); под результатом психического развития – развитость психики, сформированность психических функций, характеристик в соответствии с ведущим видом деятельности в каждый возрастной период учащегося (устойчивая мотивация познания, креативность, самостоятельность мышления, быстрота и прочность усвоения знаний, способность к анализу, обобщениям, критичность ума, рефлексия и т.д.).

Смотрится красиво! В реальном же, а не декларируемом осуществлении этого оценивания столько проблем! Для примера, назовем одну. Развитие конкретной личности школьника настолько индивидуально, что представить формализованные требования к становлению личности в процессе обучения в школе довольно трудно. Хотя порой на язык предписаний удавалось перевести и то, что поначалу казалось невозможным. Так, в нынешнем году разработчики Федерального государственного образовательного стандарта начального

общего образования (далее – Стандарт), по их собственному признанию, существенно расширили в нем представление об образовательных результатах: «Если ранее нормированию подлежали предметные результаты, то предлагаемый стандарт ориентирован также и на метапредметные, и на личностные результаты». Ну, первые и вторые еще как-то, может быть, и замерим. Хотя, если говорить об объективности, то и тут начнутся проблемы. Но о нормировании личностных результатов так и хочется сказать, что вот это уже «тройной аксель». Цитируем далее. «К личностным результатам обучающихся относится уровень сформированных ценностных ориентаций выпускников начальной школы, отражающих их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личные качества». Ну, очень хочется посмотреть, как и кем эти личностные результаты будут измеряться. А требования-то к личностным результатам учащихся начальной школы, честно скажем, совсем не детские. Прочитируем и их: «Формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российскую нацию и историю, осознание своей этнической принадлежности; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций... формирование основ моральных и нравственных ценностей российского общества...» [3].

Думаю, что подавляющее большинство учителей начальной школы не в состоянии объективно ответить, соответствуют ли они сами этим требованиям. Что уж тут говорить про детей!

Разработчики Стандарта считают, что он «является основой объективной оценки уровня образования обучающихся», «основой для разработки государственной системы оценки качества образования», а одна из его главных функций – «формирование критериальной оценки эффективности результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, образовательной деятельности педагогов, образовательных учреждений, системы образования в целом». Оптимистично? Пока не очень. Необходимо, чтобы одновременно со Стандартом были предъявлены и инструменты оценки результатов (качества). Пока представлены очередные декларации.

Требования Стандарта к результатам освоения основной образовательной программы содержат описание целевых установок, компетентностей выпускника начальной школы, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями ребенка младшего школьного возраста, индивиду-

альными особенностями его развития и состоянием здоровья. Здесь должны быть аплодисменты. Явно зазвучал голос сторонников личностного образования. Но уже на следующей строке документа читаем: «Настоящие требования являются инвариантными и обязательными для исполнения на всей территории Российской Федерации. Они могут быть дополнены...». Именно, что дополнены. А как насчет того, что могут быть снижены, уменьшены? Может быть, именно в этом состоят «определяемые личностные и семейные потребности». Ведь как абсурдно бы ни звучало древнее персидское изречение «Если бы небо услышало молитвы детей, на свете не осталось бы ни одного учителя», – оно для многих учеников начальной школы эмоционально близкое. Как можно учесть все личностные потребности? А главное, как обязать всех иметь инвариантные потребности?

Мы считаем, что нельзя стать личностью на основе формализованных требований. И названные в Стандарте требования к личностному результату – это все же легко узнаваемые, частично традиционные, частично обновленные, требования к результату воспитания школьника. Это попытка на словах заявить о лично-ориентированном образовании, а на деле это его перечеркивание, существенное урезание.

Можно ли измерить воспитанность? В определении характеристик воспитанности всегда была размытость, нечеткость, незавершенность. Но в недавнем прошлом этот недостаток возмещался ориентиром на ряд идеологических установок. Сегодня возникновение новой системы ценностей осуществляется болезненно, вяло, неоптимистично. Ясное, внятное понимание того, какие позитивные качества личности важны для социализации в нынешнем обществе, представляет большую проблему (если, конечно, не скатываться к банальностям – предприимчивость, деловитость, ориентация на успех, опора на собственные силы и т.д.).

Процесс воспитания и самовоспитания, на наш взгляд, следует рассматривать как внутриличностное изменение, как динамику проявлений личностных качеств, как процесс усвоения человеком общественно-исторического опыта, установок, принципов, формирование осознанных моделей поведения, ценностных ориентаций, обеспечивающих вхождение индивида в общество. Его необходимое условие – потребность индивида быть личностью. Это противоречие побуждает личность к активности, к деятельности, управляемой системой мотивов. Данная потребность у людей развита неодинаково. Внутренний процесс становления личности происходит под воздействием целенаправленного и стихийного влияния общества и социальной

среды. Школа может ускорять и подавлять ее реализацию. Какой уж тут Стандарт и его требования! Результат воспитания – человек воспитанный, т.е. имеющий осознанную систему суждений о ценностях в качестве руководства для собственной жизни, деятельности.

Воспитанием можно считать деятельность самого индивида, направленную на раскрытие собственных потенциальных возможностей, развитие определенных качеств. Эта сознательная деятельность (самовоспитание) возникает тогда, когда человек способен анализировать свои поступки, ставить цели. Воспитание в смысле внутриличностного изменения представляет собой строительство индивидом своего внутреннего мира.

Школа может создавать для этого условия. В первую очередь, с учетом принципа воспитания «зона ближайших интересов», под которой авторы понимают «набор личностных характеристик, (качеств, увлечений, социальных устремлений, ценностных мотивов и ориентаций), лежащих в основе мотивированного отношения молодежи к окружающей действительности... Это система, которая выступает в качестве мотивированного поведения молодежи... Этот набор характеристик осуществляет побудительное воздействие, вызывает существенные сдвиги в поведении, уровне притязаний и самооценке молодежи, системе отношений между субъектами взаимодействия и обучения, что особенно важно в учебно-воспитательном процессе» [2].

Система мероприятий, ансамбль чудесных классных руководителей – это хорошо! Но выльется ли это все в смоделированный школой результат и в какое время этот результат проявится, никто уверенно утверждать не возьмется.

Как пишет академик И.А. Зимняя, «сложность образовательного процесса заключается в том, что он, занимая значительное место в жизни человека, не дает ощутимо зримого конкретного результата сразу по его завершении. Результатом образования (конечно, с учетом воздействия и других факторов, в частности наследственности, семейного воспитания, самовоспитания и др.) является все последующее поведение, деятельность, образ жизни человека. Поэтому влияние педагогического воздействия любого образовательного учреждения не может контролироваться непосредственно» [4].

Мы имеем дело с так называемым «отсроченным качеством», когда деятельность школы, направленная на создание условий становления личности учащегося, организуется в школе, но некоторые весьма существенные результаты этой деятельности проявляются во взрослой жизни

школьников, спустя годы после окончания школы. Поэтому существует проблема их объективного измерения в образовательном учреждении, определения того, что было сделано исключительно школой.

Но даже если сознательно не видеть этой проблемы, то проблема возможности измерения личностного результата осталась, не получила своего решения.

Теперь наши размышления об оценке качества образовательной услуги школы.

Традиционно в сфере услуг принято оценивать качество на двух уровнях. Первый уровень качества определяется путем соотношения измеряемых характеристик оказываемых услуг и конкретных норм, имеющих численное значение. Второй уровень определяется тем, насколько удовлетворены ожидания потребителя в отношении применения или использования этой услуги, и не зависит от каких-либо измеряемых характеристик. Для формализованного описания качества услуг часто используется метод «SERVQUAL» («Service quality»), разработанный в середине 1980-х годов. Методика «SERVQUAL» сегодня включает пять основных характеристик: надежность (способность предоставить обещанные услуги точно и аккуратно), материальность (создание позитивного восприятия внешнего вида персонала и физических атрибутов услуги, например: помещений, оборудования), отзывчивость и оперативность (проявление желания помочь клиенту, быстро предоставить ему требуемую услугу), уверенность (воспринимаемая компетентность и вежливость персонала, способность вызвать у клиента доверие), доступность (восприятие физического и психологического контакта с сотрудниками как приятного).

Несомненно, что некоторые подходы этой методики, но под другими, более привычными педагогическими названиями легко узнаваемы, когда речь идет об оказании образовательной услуги. Нельзя полностью отрицать наработки процедур аттестации и аккредитации школ. Скажем так: над ними годами бились далеко не студенты первого курса педвуза. И... им что-то удалось. Например, неплохи показатели, касающиеся оценки доступности качественного образования: уровень, направленность и содержание реализуемых образовательных программ, обеспечивающих индивидуальную образовательную траекторию учащихся (доля обучающихся по общеобразовательным программам базового уровня, по программам профильного обучения, по программам углубленного изучения отдельных предметов); количество обучающихся в школе; наполняемость классов; количество

учащихся, охваченных системой дополнительного образования в школе и вне школы; количество компьютеров на одного учащегося; количество учебников на одного ученика; количество детей, отчисленных из учреждения без основного общего образования. Отметим также показатели обеспеченности кадрами, показатели уровня их образования и квалификации, результативности инновационной деятельности, показатели обеспеченности учебной литературой в соответствии с реализуемыми образовательными программами, показатели обновления библиотечного фонда, обеспечения безопасности деятельности школы, сохранности здоровья обучающихся, показатели эффективности управления школой.

Качественно новый уровень образовательной услуги школы сегодня прямо связывается с необходимостью создания определенных условий реализации образовательных программ. Требования к этим условиям впервые зафиксированы в Стандарте. Требования должны обеспечивать опережающее развитие современной образовательной инфраструктуры. Они представляют собой систему нормативов и регламентов кадрового, финансово-экономического, материально-технического и информационного обеспечения для реализации основной образовательной программы начального образования и достижения планируемых результатов. Это попытка стандартизировать технологию предоставления качественной образовательной услуги. Требования, кроме Стандарта, могут оговариваться в договорах (например, между школой и вузом, между образовательным учреждением и работодателем), уставах образовательных учреждений, индивидуальных запросах обучающихся и их родителей к конкретному образовательному учреждению.

Однако... По данным международных исследований (тех же TIMSS, PISA), условия реализации образовательных программ совсем не прямо связаны с высокими результатами, с качеством. И мы об этом уже писали выше, ссылаясь на опыт США, Швеции, Германии. Следовательно, окончательного ответа относительно механизма объективного оценивания качества образовательной услуги пока нет.

На наш взгляд, одна из возможностей оценивания качества образовательной услуги школы (результативности учебно-воспитательного процесса) – это все же возможность оценивания достижения целей, выдвигаемых школой. При этом в парадигме личностного образования цели школы – это вполне конкретное описание развития характеристик личности учащегося средствами образования, описание си-

стемы знаний, компетентностей, тех норм деятельности и отношений, которыми он должен овладеть. Цели ставятся через результат деятельности ученика (а не через результат деятельности учителя, как довольно широко распространено в традиционной педагогике). Цели овладения учеником знаниями по конкретной учебной дисциплине уточняют и определяют цель его образования и цели образовательного учреждения с учетом специфики дисциплины, объема часов учебного курса, возрастных и других индивидуальных особенностей обучающегося. Школа должна научить учащегося делать это самостоятельно. В этом смысле компетенции могут служить такого рода целями, которые учащийся способен сформулировать и измерить.

Мы разделяем мнение авторов книги «Управление качеством образования» [5] относительно того, что качество лично ориентированного образования следует понимать и как соотношение результата, достигнутого учащимся, и цели, заданной операционально и спрогнозированной в зоне потенциального развития учащегося. Требованиями к цели, формулируемой школой, выступают предельная конкретность и возможность проверки ее достижения. Цель также должна ставиться, исходя из максимальных возможностей конкретного учащегося в зоне его ближайшего развития (наивысший возможный результат при минимально необходимых затратах). Таким образом, качество образовательной услуги оценивается с позиции реализации образовательным учреждением целей образования учащегося в период его обучения в школе. Качество измеряется степенью достижения его целей, соответствием реально достигнутого результата личностным ожиданиям, а также нормативным и социальным требованиям.

Ко второму уровню оценки относится оценивание качества образовательного процесса в школе учащимися и их родителями как потребителями образовательной услуги школы. Заметим, что пока еще не каждый школьник и не каждый родитель способен на взвешенную комплексную оценку образовательной услуги. И тем не менее даже в усеченном варианте она важна. Современная оценка качества образовательной услуги все чаще исходит из принципа наиболее полного удовлетворения требований и выполнения пожеланий учащегося, его родителей, которые под качеством предоставления образовательной услуги понимают определенный набор свойств и характеристик результата школьного образования. По сути своей потребности – это те же требования. Потребность ощущается человеком как расхождение между желаемым и действительным, между стремлениями и достигнутым.

Критерий оптимальности их соотношения – нормы, определенные личностью. Именно достижение этих норм дает человеку чувство удовлетворения, которое воспринимается им как сигнал, что он правильно выстраивает свои отношения с внешним миром. Выдвижение требований к услуге предполагает, что у школы есть возможности организовать образовательный процесс, удовлетворяющий этим требованиям. Учащимся, формируя образовательные потребности, приходится принимать во внимание потребности и своих будущих работодателей, ожидания и потребности государства, общества, микросоциума. Таким образом, требования к образовательной услуге выдвигаются не только изнутри (учащиеся, родители), но и извне – со стороны тех, кто не участвует в образовательном процессе, но по значимым причинам заинтересован в его качестве.

Оценка качества образовательной услуги школы наталкивается на ряд серьезных проблем. Одна из них – проблема принятия требований и нормативов, тесно связанная с тем, что чем более демократичным является общество, тем острее оно воспринимает выдвижение требований.

Ярко выраженной остается проблема возможности грамотного измерения выполнения требований. Способы и средства оценки качества, используемые сегодня, недостаточно объективны и надежны. Необходимо разрабатывать серьезный инструментарий оценивания.

Вектор эволюции понятия качества образовательной услуги школы можно представить следующим образом [6]:

- качество, соответствующее общему государственному стандарту;
- более высокий уровень качества, чем у других школ, соответствующих стандарту, – конкурентов на образовательном рынке;
- качество, удовлетворяющее требованиям учащихся и/или их родителей, работодателей, высших и средних профессиональных образовательных учреждений;
- качество, удовлетворяющее требованиям каждой однородной группы потребителей образовательной услуги;
- качество, опережающее их требования;
- уникальное качество, индивидуальное качество, соответствующее минимальному набору требований, при индивидуальном предоставлении.

В заключение отметим, что наивысший образовательный результат (качество) достигается при теснейшей деятельностной взаимосвязи школьника (целенаправленные действия по становлению самого

себя как образованной личности с возможным привлечением различных ресурсов помимо школы) и школы как института системы образования (создание необходимых условий для ускорения становления образованной личности школьника).

Литература

1. *Писарев, Д.И.* Соч. В 4 т. Т. 3. М., 1956.
2. *Смирнов, И.П., Ткаченко, Е.В.* Новый принцип воспитания: «ориентация на интересы молодежи». Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005.
3. Проекты федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. – http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_03.pdf
4. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Логос, 2001.
5. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. *Шишов, С.Е.* Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования. М.: Изд-во НЦСиМО, 2008.