

ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROBLEMS OF DETERMINATION OF QUALITY OF SCHOOL EDUCATION

Болотов В.А.

Вице-президент РАО, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО
E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Аннотация. В статье проблематизируются устойчивые штампы и стереотипы, продуцируемые в дискуссиях по поводу качества школьного образования, а также предлагается для обсуждения набор способов мониторинга качества образования.

Ключевые слова: система образования, качество общего среднего образования, показатели определения качества образования, мониторинг качества образования.

Bolotov V.A.

Vice-president of the Russian academy of Education, Doctor of Science (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education

E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Annotation.. Article raise problems of steady stamps and the stereotypes produced in discussions concerning quality of school education, and also offer for discussion the set of monitoring practices of education quality.

Keywords: education system, quality of the general secondary education, indicators of determination of quality of education, monitoring of quality of education.

В советские времена в массовом сознании **старшая школа считалась хорошей, если по её завершению достаточно большое число выпускников поступало в высшие учебные заведения.** В настоящее время этот показатель тоже является доминирующим, причем не только у населения, но и у многих экспертов и аналитиков (см. ряд материалов Высшей школы экономики, посвященных проблемам качества образования) с одной лишь поправкой – сегодня в связи с чрезмерным увеличением числа вузов и программ ценится не только и не столько поступление в любой вуз или его филиал, но поступление в престижные вузы на престижные специальности.

Введение ЕГЭ делает этот показатель еще более операциональным: если раньше ориентировались на «сарафанное радио – что в народе говорят» и саморекламу школы, то теперь смотрят на баллы ЕГЭ – чем выше балл, тем больше шансов поступить в приличный вуз и, соответственно, лучше школа. Ориентация на такое понимание качества образования выглядит совершенно естественной для тех родителей, которые видят своих детей студентами престижных вузов, но вряд ли оправдана для аналитиков.

Во-первых, в России, как и в других странах, хорошие результаты в экзаменах с высокими ставками сильно связаны с социально-экономическим статусом семьи экзаменуемого – в большинстве случаев, чем выше статус, тем лучше результаты.

Во-вторых, высокие (особенно сверхвысокие) баллы ЕГЭ зачастую связаны не с заслугами самой школы, а с внешкольными обстоятельствами, в том числе доступностью высококвалифицированных репетиторов.

В третьих, успешное обучение в школе далеко не всегда гарантирует успешное обучение в вузе – достаточно вспомнить существовавший и в советские годы, да и сейчас феномен «золотых медалистов», которые далеко не всегда попадали в вузовскую элиту, особенно на старших курсах.

В четвертых, и для меня это самое главное, ориентация аналитиков на показатель, связанный с поступлением в вуз, неявно говорит о понимании предназначения уровня общего образования лишь как обеспечивающем по отношению к высшему образованию и не случайно среди представителей высшей школы популярен термин «довузовское образование». Другими словами, для многих аналитиков понятие «успешная социализация выпускников школы» связано лишь с поступлением в вузы.

Вместе с тем в органах управления образованием и в советские времена, да и сейчас в ходу был еще один показатель качества школы – **число и динамика зарегистрированных случаев асоциального поведения школьников.** А вот что происходит с теми выпускниками, которые не попали в число студентов и не были поставлены на учет в правоохранительные органы, сейчас никому неизвестно. С моей точки зрения, для оценки качества образования, предоставляемого в той или иной школе, необходимо не сводить успешную социализацию к поступлению в вузы (в условиях демографического кризиса зачастую берущих всех, кто принес документы). Следует вводить мониторинги, нацеленные на анализ ситуации с социализацией выпускников в широком контексте (место работы, семейное положение, общественно-полезная активность и т.п.)

Таким образом, качество старшей школы должно определяться не только хорошей обученностью – я не свожу это только к предметному знанию (в частности, необходимы навыки работы с информацией), но и успешной социализацией выпускников.

Перейду к начальной школе. Качество образования в начальной школе родители, как правило, связывают с комфортностью пребывания в школе для ребенка – если ребенок с удовольствием ходит в школу, то и школа хорошая. Безусловно, признавая этот показатель качества, необходимо вводить и другой – **успешность обучения на следующей ступени школьного образования**. Основная сложность с введением этого показателя связана с отсутствием общепринятых представлений о том, что в начальной школе влияет на успешность обучения на второй ступени.

Широко известно распространенное среди педагогов начальной школы суждение: у нас были такие замечательные дети, и что с ними вдруг случилось в пятом классе? Сегодня уже очевидно, что для успешности обучения в основной школе недостаточно только «предметной» успешности. Здесь надо либо развивать подходы развивающего обучения, связанные с учебной деятельностью (в данном контексте для меня не важно – в понимании Эльконина-Давыдова или Занкова), либо брать линию, связанную с контекстом международного сравнительного мониторинга PIRLS – проверка грамотности, понимаемой в широком смысле (прежде всего – умение понимать содержание самых разных текстов), либо искать их сочетание. В новых стандартах начальной школы это направление обозначено как формирование универсальных учебных действий.

Точно так же и для успешности в старшей школе недостаточно освоения в основной школе только предметных знаний. Помимо продолжения работы по развитию общеучебных компетенций в основной школе **необходимо формировать и другие компетенции, связанные со способностью использовать знания, умения и навыки, полученные в школе, за пределами школьных сюжетов** (см., например, PISA).

Далее, в связи с переходом старшей школы на профильное обучение необходимо уже в основной школе прививать навыки, связанные с построением собственной образовательной траектории. И если проверку освоения знаний и компетенций в общем-то известно как делать, то ситуация с проверкой навыков «самостроительства» гораздо сложнее и тут надо проверять наличие в школе пространства для совершения «проб и ошибок» учениками (например, наличие возможности выбирать и менять факультативы, участвовать в различных учебных и внеучебных проектах и т.д.). Так же следует вводить сюжеты, связанные с портфолио, под которым мною понимается система регистрации внеучебных достижений.

Не менее сложная ситуация с оценкой волевых и моральных качеств учащихся, необходимых для продолжения обучения и успешной социализации, и в этом случае я так же уверен, что надо проверять не самих учащихся, а образовательное учреждение – создает ли оно условия для выращивания соответствующих морально-волевых качеств у своих учеников. Речь идет, прежде всего, о наличии «общественного» пространства школы, где должно быть место для самоопределения, ответственного выбора, совершения поступков.

Выше говорилось о некоторых общих вопросах качества общего образования и везде, следуя устоявшимся традициям, на первом месте были вопросы академической успеваемости. Уже отмечалась связь высокой академической успеваемости с хорошим социально-экономическим статусом семьи, соответственно такая же связь существует между плохой успеваемостью и принадлежностью к семье, находящейся в сложных условиях.

Также хорошо известно о наличии проблем с успеваемостью у детей с девиантным поведением, с ограниченными возможностями здоровья, родным нерусским языком, из семей мигрантов, из сельской местности и др. Безусловно, нужно предпринимать все возможное для повышения академической успеваемости детей из всех групп риска. И опять-таки нужны мониторинги обученности и тестовые материалы для измерения индивидуального прогресса конкретного ученика, позволяющие оценить эффективность прилагаемых усилий, – ЕГЭ и ГИА-9 констатируют лишь финальный уровень.

Однако все равно были, есть и будут академически неуспешные дети. По разным экспертным оценкам таких детей от 15% до 20% от соответствующей возрастной когорты (и не только в России). Возникает вопрос – нужно ли предъявлять одинаковые требования ко всем детям по всем предметам? Другими словами, должны ли быть в стандартах одинаковые представления о результатах обучения?

В настоящий момент исключение сделано только для детей со специальными потребностями, и уже не один год ведется дискуссия о необходимости различения базового и профильного уровней ЕГЭ по русскому языку и математике. С этим вопросом тесно связан и вопрос о том, все ли образовательные траектории учеников должны быть ориентированы на получение того или иного высшего образования? Другими словами, возможна ли успешная социализация детей, которые не соответствуют сегодняшним провузовским стандартам старшей школы?

На мой взгляд, необходимо еще раз проанализировать все группы риска и прописать для них результаты обучения и возможные образовательные траектории в школе. Соответственно, могут потребоваться и другие инструментарии для измерения обученности и специализированные мониторинги по отслеживанию социализации той или иной группы риска.