

КАЧЕСТВО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТЕЙКХОЛДЕРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ТОМСКОГО РЕГИОНА

Анализируется проблема неопределенности понимания ключевых характеристик, формирующих представления о качестве образования. На основании результатов социологического исследования рассматриваются представления различных групп стейкхолдеров (субъектов влияния) о ключевых основаниях, характеристиках и дефицитах качества школьного образования. Демонстрируются основные дилеммы, вокруг которых происходит обсуждение проблемы, а также выявляются основные типы ориентаций стейкхолдеров относительно качества образования.

Ключевые слова: качество; высшее и общее образование; стейкхолдеры.

Основная проблема данной статьи связана с неопределенностью и нечеткостью понимания того, что такое «качество образования», как можно его оценивать и повышать в рамках взаимодействия школа – вуз в региональном образовательном пространстве. Указанная выше неопределенность связана с наличием различных интерпретаций и трактовок понятия «качество» как такового. Еще Аристотель, который первым дал определение понятию «качество», указал на наличие нескольких оснований его понимания. Он, определяя качество как «то, благодаря чему предметы называются такими-то», отметил, что качество можно понимать по-разному: как устойчивые или изменяющиеся свойства, как имманентно присущие способности или как внешние характеристики (облик) объекта [1].

Неоднозначность понятия качества привела к формированию разных подходов к его определению – объективистского и субъективистского. Суть объективистского подхода наиболее полно представил Г. Гегель, который понимал качество как сущностные основания и характеристики предмета, позволяющие его определить и дифференцировать по отношению к другим предметам [2]. В рамках данного подхода важно, что качество является имманентной характеристикой самого предмета и не зависит от воспринимающего его субъекта. Субъективистский подход к пониманию качества развился в рамках методологии TQM – Всеобщего менеджмента качества, основы которой были заложены У.Э. Демингом. В современной версии стандартов системы менеджмента качества ISO 9000–2008 качество определяется как степень соответствия совокупности присущих характеристик требованиям, которые задают потребители и другие заинтересованные стороны [3. С. 6].

Наличие объективистских и субъективистских трактовок качества можно увидеть и в образовании. Они воплощаются в наиболее распространенных организационных моделях оценки качества образования.

Первую можно обозначить как традиционную и объективированную. Ее суть заключается в том, что оценка качества образования основана на выявлении соответствия учебных достижений обучающихся существующим образовательным стандартам. Понятие учебных достижений здесь включает совокупность знаний, умений и навыков обучающегося, позволяющее выполнять некое множество заданий по конкретному предмету [4, 5]. Примерами инструментов оценки учебных достижений обучающихся на предмет соответствия образовательным стандартам являются:

- единый государственный экзамен как основная форма итоговой аттестации обучающихся и вступительных испытаний в вузы РФ;

- государственная (итоговая) аттестация выпускников 9-х классов общеобразовательных учреждений в новой форме (ГИА-9).

При всей эффективности такой модели оценки качества образовательных услуг она имеет существенный методологический недостаток – автономный, замкнутый и одновременно инертный характер. Автономность здесь выражается в том, что система образования сама задает критерии – образовательные стандарты, соответствие которым затем сама и оценивает. Инертность традиционной модели определяется отставанием критериев качества от динамичных изменений требований внешней среды.

Таким образом, традиционная модель недостаточно учитывает соответствие самих образовательных стандартов требованиям внешней среды: рынка труда в частности и социокультурной ситуации в целом. В результате обучающиеся могут демонстрировать качественность образовательной услуги – высокий уровень учебных достижений, а затем попасть в ситуацию неактуализированных знаний и навыков в реальной жизни (безработный или неконвертируемый «краснодипломник»). Наглядной иллюстрацией сказанного можно считать результаты международных исследований общеучебных достижений учеников – PISA, в рейтингах которой Россия занимает места в последней трети списка [6].

Таким образом, оценивая качество учебных достижений в рамках традиционной модели, мы, по сути, не оцениваем все аспекты качества образования.

Вторая активно внедряемая в настоящее время модель оценки качества образовательных услуг основывается на принципах TQM – всеобщего управления качеством. Суть этой модели заключается в том, что оценка основывается на степени удовлетворенности потребителей качеством получаемой услуги.

Основным достоинством данной модели является ориентация на потребности и требования внешней среды – потребителей и заказчиков образовательных услуг, которая участвует в формировании критериев качества. С другой стороны, это достоинство оборачивается системным методологическим недостатком. Так, зависимость качества от степени удовлетворенности потребителя может означать:

- субъективизм оценок качества образовательных услуг. Степень удовлетворенности относительно полу-

чаемой образовательной услуги определяется статусными, биографическими, мотивационными и другими характеристиками потребителей. Кроме того, потребитель может не обладать достаточным уровнем компетентности для адекватной оценки качества образовательных услуг;

- отсутствие единых критериев оценок качества образовательных услуг. В разных случаях потребителями могут оцениваться разные стороны получения образовательных услуг – комфортность условий, степень требовательности преподавателей, престижность;

- ситуативный характер оценок качества образовательных услуг. В зависимости от региона, успешной имиджевой политики образовательных учреждений степень удовлетворенности потребителей относительно получаемых образовательных услуг может варьироваться.

Проблема качества образования в реальности усиливается тем, что в образовательном пространстве действуют различные стейкхолдеры (субъекты влияния) к числу которых прежде всего относятся государственные и муниципальные органы управления образованием, административный и педагогический состав образовательных учреждений, потребители образовательных услуг – ученики и их родители, общественность, участвующая в управлении образовательными учреждениями, а также бизнес. Каждая из групп стейкхолдеров имеет собственные и автономные интересы по отношению к содержанию образования и его качеству. В итоге можно констатировать, что проблемное поле формируется в результате пересечения зачастую не совпадающих или даже противоречащих интересов стейкхолдеров образовательного пространства. Поэтому задача выявления оснований позиций стейкхолдеров применительно к проблеме качества образования имеет не только эвристическую ценность, но и явное практическое применение в рамках разработки и реализации программы повышения эффективности взаимодействия высшего и общего уровней образовательного пространства региона. Результат определения оснований, критериев и характеристик качества позволяет, во-первых, сформировать конвенциональный подход к совершенствованию качества образования региона, который бы учитывал интересы и потребности основных стейкхолдеров. Во-вторых, способствует определению направлений роста потенциала взаимодействия вузов и школ с целью повышения качества образования в регионе.

В рамках разработки программы «Использование потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования и развития Открытого образовательного пространства региона» с сентября по ноябрь 2011 г. исследовательским коллективом кафедры социологии ТГУ было проведено социологическое исследование с целью определения характеристик и критериев, используемых для оценки качества общего образования различными стейкхолдерами региональной образовательной системы. Руководителем данного исследования выступила доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Прокументова.

В соответствии с поставленной целью были собраны и проанализированы мнения и оценки различных

категорий стейкхолдеров относительно того, как понимать, определять и оценивать качество образования в контексте проблематики взаимодействия вузов и школ в региональном образовательном пространстве. Категории стейкхолдеров представлены следующими функциональными позициями: 1) представители региональных и муниципальных органов управления образованием; 2) руководство и учителя общеобразовательных учреждений; 3) представители управляющих советов и других общественных организаций; 4) родители обучающихся; 5) обучающиеся старших классов; 6) руководство и сотрудники сетевых образовательных структур; 7) руководство и профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений; 8) ученые, занимающиеся проблемами образования; 9) представители регионального бизнеса. Сбор данных осуществлялся с использованием методов полуструктурированного интервью и фокус-группы. Всего было проведено 60 интервью и 1 фокус-группа.

В данной статье будут представлены некоторые результаты проведенного исследования, связанные с проблемой данной статьи.

С целью определения конкретных характеристик (критериев) качества образования информантам было предложено ответить на следующие вопросы: «Скажите, пожалуйста, что характеризует качество образования?», «Каким должно быть качественное школьное образование?» и «Что необходимо для достижения качественного образования в средней школе?». Анализ суждений информантов позволил сформулировать следующие выводы.

1. В региональном образовательном пространстве нет конвенционального видения среди различных групп стейкхолдеров относительно того, какие основания формируют и какие характеристики и критерии отражают качество образования. В ходе исследования выявился спектр разнообразных мнений и оценок, позволяющий определить позиции информантов относительно того, каким должно быть качество образования.

Следует отметить, что наличие определенной позиции обусловлено не только функционалом и статусом экспертов (т.е. их должностной и профессиональной позицией), но и мировоззренческими особенностями (пониманием того, какой должна быть система образования) и включенностью в определенные сетевые сообщества (например, представители инновационных общеобразовательных учреждений придерживаются одной ориентации, поскольку очень тесно взаимодействуют в рамках регионального инновационного сообщества). В этой связи нельзя говорить о наличии единой конвенциональной позиции у экспертов, принадлежащих к определенной категории стейкхолдеров. Поэтому представители таких категорий стейкхолдеров, как директора школ, педагоги, вузовские преподаватели, руководители органов управления образованием, выражают разные ориентации относительно качества образования.

В целом сами информанты указывали на то, что отсутствие конвенциональных оснований и критериев качества образования отражает проблему рассогласованности интересов субъектов образовательного пространства: потребителей образовательных услуг, обра-

зательных учреждений, государства, бизнеса и субъектов гражданского общества.

2. Рефлексия информантов по поводу характеристик и критериев качества школьного образования осуществляется как путем рассуждения относительно дефицитов современной системы образования, так и путем попыток конструирования универсальных требований к содержанию образования.

Интегрируя и систематизируя мнения информантов, можно составить следующий список уровней реализации качества школьного образования, в отношении которых обозначаются требования и дефициты: интерактивный, организационно-корпоративный, институциональный, социокультурный. Рассмотрим каждый из этих уровней подробнее.

а) Интерактивный – уровень «ученик – учитель – родитель». На этом уровне реализации качество образования зависит как от личностных ресурсов, капиталов и мотивации учителя, ученика и родителя, так и от качества отношений между и внутри вышеуказанных групп субъектов.

Одной из значимых проблем, выделенных информантами, является девальвация статуса учителя, что влечет за собой потерю мотивации, квалификации, профессиональных навыков и в целом ориентации в окружающей действительности. Актуальным в этой связи становится вопрос: возможна ли реализация компетентностного подхода, трансляция современных знаний, формирование востребованных навыков и умений маргинальным в этом отношении субъектом? Об этом наглядно говорит приведенное ниже высказывание одного из информантов: *«Явно, что сегодня учитель в социальном плане, а часто и в личностном плане не может служить тем примером и жизненным ориентиром. Потому что сегодня школьный учитель в основном – это социально и, как мне показалось по опыту общения на всяких учительских конференциях, интеллектуально дезориентированный деятель, обладающий, может быть, какими-то знаниями предмета и так далее, но совершенно не ориентирующий в том, что в современном мире происходит»* (сотрудник одного из вузов Томска).

Кроме того, низкий уровень заработной платы учителей в совокупности с новой системой оплаты труда и подушевого нормативного финансирования школ влияет на изменение требований к качеству образования, на что указывает один из информантов: *«Сейчас как школы финансируются? По количеству. Ну, естественно, по качеству. И чтобы дети не уходили, им начинают... ребенку надо где-то повыше оценку поставить, как-то заинтересовать, оставить»* (учитель одной из школ Томска).

Ключевым дефицитом со стороны учеников и родителей информанты обозначали отсутствие их самоактуализации по отношению к собственному образованию. Это остро ощущается представителями управленческого и педагогического корпуса, которые начали свою профессиональную деятельность еще в советский период: *«Сейчас всё общество нацелено на получение, на потребление. И в этом вопросе в школе они тоже настроены получать. Они приходят и говорят: "Вот мы пришли и дайте нам". А знания ведь невозможно*

просто дать. Это ведь не пирожок. Даже пирожок нужно ещё взять и разжевать и проглотить. Поэтому знания можно только взять. Что знания, что навыки, что компетентности. И вот потребительское отношение доминирует в обществе, оно, к сожалению, доминирует и в образовании» (директор одной из школ Томска).

Таким образом, коммуникация между учителем и учеником начинает разрушаться из-за девальвации статуса учителя и мутации привычных целей его профессиональной деятельности, а также по причине низкого уровня мотивации к обучению у современных учеников.

б) Организационно-корпоративный – уровень образовательного учреждения. В рамках данного уровня качество образования обусловлено содержательными и структурными характеристиками конкретной школы: педагогический состав, материально-техническая база, наличие или отсутствие инновационных образовательных программ, корпоративная культура. Характеризуя организационно-корпоративный уровень, информанты часто сравнивали качество образования в «простых» школах и в лицеях и гимназиях, отдавая предпочтение последним. При этом более высокие оценки качества образования в лицеях и гимназиях информанты объясняли более жесткой системой отбора, которая позволяет привлекать учеников с повышенным объемом культурного капитала.

в) Институциональный – уровень образовательной системы в целом. Качество образования на данном уровне обусловлено реализуемой государственной образовательной политикой (стандарты, основанные на компетентностном подходе, ЕГЭ и ГИА), а также эффективностью форм и механизмов взаимодействия между уровнями общего и профессионального образования. В этой связи информанты указывали, что значимым ресурсом, определяющим параметры качества школьного образования на институциональном уровне, является организация взаимодействия с вузами. Она позволит решить проблему преемственности реализации компетентностного подхода от школы к вузу, которая, по мнению информантов, могла бы быть решена прежде всего через коммуникативные связи, а не формальные механизмы: *«Учитель должен прийти в вуз и спросить, а что я не дала, какие знания. Я не слышала, чтобы такой случай был»* (сотрудник одного из вузов Томска).

Неоднозначно оценивалось различными группами информантов государственное вмешательство – от резкой критики до одобрения. Часть из них отмечала необходимость государственного инициирования образовательных инициатив в силу инерционности сложившейся системы образования: *«Участие министерства в качестве образования может быть ограничено, здесь главное, наверно, обратное – не мешать. Вместо того чтобы пытаться всем управлять и руководить и какие-то как раз требования общие выставлять, нужно дать все-таки определенную свободу учителю работать с содержанием образования и с людьми»* (сотрудник одного из вузов Томска).

г) Социокультурный – уровень взаимодействия системы образования с другими социальными института-

ми и социальными ценностями общества. Данный уровень реализации качества образования требует, по мнению информантов, включения в параметры качества образования характеристик более широкого социального, экономического, политического и культурного контекстов. Основной проблемой в рамках данного уровня является соотношение прагматических целей современного общества потребления и гуманитарной составляющей образования.

3. В целом мнения и суждения относительно характеристик и дефицитов качества образования концентрируются и обобщаются следующими дилеммами:

а) Прагматические ориентации школьников и их родителей и фундаментальность образования как ценность среди учителей и преподавателей вузов.

Результаты проведенных интервью демонстрируют актуальность такого критерия качества образования для учеников и их родителей, как успешная сдача ЕГЭ, которая позволяет рассчитывать на поступление в высшее учебное заведение. Ярко выраженный прагматизм данной группы информантов по отношению к школьному образованию также проявляется в том, что для них характерно деление учебных предметов на «нужные» и «ненужные». Например, об этом говорит типичное суждение информанта – ученика одной из томских школ: *«На мой взгляд, достаточно большой минус заключается в немножечко преувеличенном объеме, дают какие-то непрофильные предметы. Допустим, я не думаю, что имеет особый смысл преподавать 3 часа литературы физико-математическому профилю или еще каким-то людям, которые не сопрягаются с этой дисциплиной. То есть, как мне кажется, стоит изменить к этому подход... ну и укрупнить те предметы, которые обязательны по ЕГЭ – я говорю про русский язык... увеличить обязательный норматив по русскому – тяжело сдавать ЕГЭ, когда у тебя всего два часа в неделю».* Также влияние прагматической ориентации по отношению к содержанию образования проявляется в том, что школьники нуждаются в простраивании индивидуальной образовательной траектории, приветствуют профилизацию и одобряют новый государственный стандарт в части вариативности образования.

Учителя и преподаватели вузов, напротив, отмечают снижение общего уровня образованности, отсутствие базы и систематических глубоких знаний у школьников и абитуриентов, о чем свидетельствует следующее типичное суждение: *«В целом не доволен качеством. Сколько жалоб от преподавателей первого курса, что низкий уровень знаний у студентов по химии, физике и математике. Им приходится осваивать то, что должны были пройти в школе» (сотрудник одного из вузов Томска).* Поэтому можно говорить о том, что для большинства педагогов глубокие предметные знания остаются важнейшим критерием качества образования.

б) Компетентностный подход и традиционные представления о качестве образования.

Многие информанты среди директоров общеобразовательных учреждений, представителей вузов и органов управления образованием ссылались на рейтинги PISA как значимый показатель качества современного

школьного образования. Демонстрация высокой предметной грамотности на фоне низкой функциональной грамотности является одной из проблем российского образования, требующей немедленного решения. Информанты отметили явное противоречие между требованиями к содержанию образования и предлагаемыми процедурами оценки качества образования ученика. Так, существование ЕГЭ мотивирует учителя не к формированию компетенций, а к «натаскиванию»; ученики, в свою очередь, не учат и не учатся, а «заучивают». Это иллюстрируют характерные суждения:

«Наши дети, выпускники 11-х классов, несомненно, по объему знают больше, чем выпускники тех же американских школ, там вообще, например, не изучают интегрально-дифференциальные исчисления <...> знать-то они знают, а вот применить на практике... проблемы возникают, и с этим делать что-то надо» (директор одной из томских школ);

«С введением ЕГЭ мы как учителя стараемся дать основы, но научить их под какие-то... в рамки завести. Мы же понимаем, что им дадут тест» (учитель одной из томских школ).

Также указанная дилемма проявляется в рамках взаимодействия школа – вуз. И учителя, и вузовские преподаватели отмечают отсутствие преемственности в реализации компетентностного подхода: если школа уже в большей степени перестроилась на «новые рельсы», то вуз даже не мотивирован к этому; школа работает с формированием компетенций у школьников – вуз остается в рамках традиционного подхода и не подхватывает эстафету. Одним из индикаторов этой проблемы является неумение вузовских преподавателей работать со школьниками. Так, многие из информантов отмечают, что преподаватели из вузов не задерживаются в школе по причине отсутствия отклика со стороны учеников на чрезмерно дидактичную манеру проведения занятий.

в) Прагматические интересы государства и необходимость гуманизации образования.

Проводимые государством реформы системы образования сформировали квазирыночную среду, в которой процесс коммерциализации изменил само представление об образовании. Образование понимается в его исконной этимологической трактовке не просто как институт, в котором происходит обучение детей, а как место, где «придают образ» – формируют личность ребенка. В современных условиях коммерциализации образование замещается образовательной услугой, качество которой определяется уровнем ее соответствия установленным требованиям со стороны потребителя. В результате коммерциализация приводит к размыванию антропологической и культурной составляющей образования, что наглядно демонстрируется в суждениях информантов. Только незначительная часть учителей и директоров общеобразовательных учреждений, рефлексировав по поводу качества, отметила необходимость гуманизации образования, формирования антропологического и культурного потенциала личности в стенах образовательных учреждений. Сложность реализации данной задачи связана с преобладанием прагматических, сугубо рыночных, ориентиров государства, довлеющих над сис-

темой образования. Об этом говорит один из информантов: *«Есть общецивилизационные проблемы, они, казалось бы, (результаты образования) нужны для всей цивилизации, но в то же время они нужны человеку, лично. А то, что между ними, прокладка: государство, общество, государственные институты, ведомства и т.д. и т.д. вот там появляются совсем другие требования... Ведомство транслирует уже не цивилизационные проблемы. Ему не надо, чтобы человек был созидательным. Государство ходит под цивилизацией, потому что сравнивает себя. Ведомство ходит под государством. И у ведомства та позиция гуманитарная отпадает. И оно выполняет... "Ты начальник, я дурак", мне нужны сейчас инженеры, мне нужны сейчас юристы, экономисты и т.д. и т.д... Школа, вооружившись этими задачами, идёт к ученику и говорит: "Ты должен быть таким, таким, таким... Мне поступили указания свыше". Скажите, чьи задачи для учителя более важные, более глобальные? Чиновника, который сидит сверху, или Платона, Сократа, Сенеки, которые отражают общечеловеческие, гуманистические проблемы? Или Фурсенко?» (директор одной из томских школ).*

В общем, недовольство прагматическими интересами государства в сфере образования демонстрировали большинство информантов по следующим позициям: сокращение часов по предметам естественно-научного и математического цикла, увеличение часов по физической культуре, нормативное подушевое финансирование школ.

4. Анализ результатов исследования позволил выделить следующие типы ориентаций стейкхолдеров относительно качества образования: прагматический, ностальгический, гуманистический и официальный. В качестве оснований указанных ориентаций лежат следующие смыслы и особенности понимания качества современного образования.

а) Прагматическая ориентация характеризуется потребительским отношением стейкхолдеров к школьному образованию. Данная ориентация явно представлена в таких группах стейкхолдеров, как ученики и отчасти родители. В ее основании лежит инструментальная ценность образования, которая выражается в том, что образование оценивается как инструмент для достижения жизненных целей и задач, а не как безусловная ценность сама по себе. В качестве подобных жизненных задач учениками и их родителями обозначается успешная сдача ЕГЭ и поступление в высшие учебные заведения. В этой связи оценка школьного образования

реализуется исходя из представлений о полезности предлагаемых знаний и дисциплин.

б) Ностальгическая ориентация характеризуется идеализированием и ориентацией на образцы советской системы образования. Данная ориентация характерна для части школьных учителей, родителей, вузовских преподавателей. Она отражает инерционность и традиционность представителей более старшего поколения педагогов и родителей, которые учились или работали еще в рамках советской системы образования. В качестве основания качества советского образования информантами определяется фундаментальность подготовки по разнообразным школьным предметам, охватывающим спектр научного знания от гуманитарных до естественных дисциплин.

в) Гуманистическая ориентация связана с пониманием гуманистических и антропологических целей и задач образования. В рамках гуманистической ориентации качество образования определяется тем, насколько оно ориентировано на развитие личности как таковой, ее социальной, культурной и духовной ипостасей. Данная ориентация представлена в мнениях информантов из категорий директоров школ, вузовских преподавателей, ученых, занимающихся проблемами образования. Ее наличие связано с философским осмыслением, рефлексией и наличием личной позиции относительно целей и содержания современного школьного образования. Основанием для оценки качества образования в рамках данной ориентации определяется способность школы формировать определенный тип человека – созидателя, творческого, счастливого, способного включаться в решение общецивилизационных проблем, стоящих перед человечеством.

г) Официальная ориентация. Данный тип ориентации не является личностно интериоризованным типом отношения информантов к проблеме и проявляется в отказе от формулировки личной позиции в отношении качества образования и в замещении ее официозом. Данный тип ориентации характерен для части директоров и педагогов, а также представителей органов управления образованием. В рамках официальной ориентации информанты демонстрируют выраженное согласие с государственной политикой относительно качества образования, высказываясь в следующем ключе: «все уже решено за нас». Так как позиция государства в отношении качества образования проявляется через государственные образовательные стандарты, в основе которых заложен компетентностный подход, то эта же позиция и ретранслируется в рамках данной ориентации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск : Литература, 1998. 1392 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. М. : Мысль, 1999. 1067 с.
3. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9000-2008. Утвержден и введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 18 декабря 2008 года. № 470 ст.
4. Ефремова Н.В. Учебные достижения как объект тестирования и показатель качества в образовании // Вопросы тестирования в образовании. 2004. № 9. С. 39–50.
5. Калина И.И. О преподавании учебных предметов с учетом результатов ЕГЭ 2006 года // Народное образование. 2007. № 7. С. 176–180.
6. Каспаржак А.Г. Причины наших неудач в исследовании PISA, или устроит ли нас негарантированный результат? // Как узнать, что происходит в образовании : сб. статей / под общ. ред. И.А. Вальдмана. М. : Логос, 2006. С. 228–240.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 7 февраля 2012 г.