

Т. И. Пуденко
(Москва)

ОБЩЕСТВЕННАЯ ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЫ КАК РЕСУРС ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ

В статье рассматривается актуальность внешней экспертизы образовательных программ школы с участием общества в рамках независимой оценки качества образования. Обосновывается необходимость гуманитарной направленности экспертизы и общественно-профессиональный формат ее проведения.

Видные российские ученые и педагоги – утверждают, что сегодня школа отстает от современности и последствия этого отставания затрагивают всех. «Задачи школы меняются. Новая реальность — обучение в течение всей жизни от задачи к задаче, от опыта к опыту... Центральной фигурой в такой школе является... сам ученик, его мотивы и установки. При этом «сверхцентрализованное управление школами, безумно забюрократизированное, построенное на жестком контроле и бесконечной отчетности, тормозит процесс» [1]. Авторы, разделяющие взгляды гуманистической педагогики, считают, что виноваты в этом не только чиновники или политики, что само общество настроено консервативно.

Однако, бросая упрек обществу, нельзя не замечать, что на протяжении многих лет в сфере образования все-таки идут процессы демократизации. Если будущее успешной российской школы зависит не только от педагогов, но и от социума, то что именно учителя и управленцы ожидают от гражданского общества сегодня? Что реально могут сделать родители и активные представители общественности для того, чтобы идеи гуманистической педагогики не просто были провозглашены, но имели шанс реализоваться на благо каждому ребенку?

С 1992 года, когда Законом РФ «Об образовании» на уровне принципа государственной политики был закреплен «демократический, государственно-общественный характер управления образованием» общественное

участие в принятии решений, постепенно становится элементом современной управленческой культуры, частью механизмов разработки и реализации образовательной политики.

Было бы наивным считать, что мы уже добились больших успехов, не видеть, что участие общества в управлении образованием тяжело приживается, сопровождается конфликтом интересов, а потому на деле нередко оказывается имитацией. На взгляд экспертов, перспективный подход состоит в наделении общественных активистов реальными полномочиями, их включении в решение вполне конкретных проблем современного общего образования [2, 3, 4].

Так происходит в последние годы в области оценки качества образования, что обусловлено изменением законодательства, выполнением масштабных проектов, таких как Приоритетный национальный проект «Образование» (ПНПО), комплексный проект модернизации образования (КПМО) и др.

Если ПНПО фактически положил начало формированию института общественных экспертов, созданию научно-методической базы их деятельности, то КПМО стимулировал привлечение представителей общественности к участию в комиссиях по лицензированию и аккредитации школ, аттестации педагогических и управленческих кадров. Ряд регионов (Томская, Новосибирская, Самарская области, Республика Бурятия, Республика Мордовия и др.) создали свои нормативные

правовые условия для привлечения общественности к оценке качества образования.

С введением в штатный режим Единого государственного экзамена (ЕГЭ) был создан институт общественного наблюдения за его проведением.

Внедрение новой системы оплаты труда с распределением стимулирующих надбавок при обязательном участии представителей общественности создало для них возможность оценки профессиональной деятельности педагогов и даже опосредованного влияния на нее.

Все эти этапы демократизации постепенно меняют механизмы управления образованием, обеспечивая значительно большую открытость системы образования, преодоление «корпоративно-профессиональной замкнутости системы в определении содержания образования, стандартов деятельности и оценке ее результатов; рост интереса и активности родителей, обучающихся и представителей общественности к участию в управлении образованием; ...повышение ответственности руководителей и педагогов за конечные результаты деятельности» [2, с. 61].

Характерно, что в российском образовании удивительным образом сочетаются в настоящее время два процесса – усиление вертикали управления, централизации в принятии ключевых решений и законодательное расширение возможностей общества влиять на эти решения. В документах, отражающих государственную политику в сфере образования, обозначено, что приоритетами развития является общественный диалог, открытость и понятность школьного управления, жизни школы, включенность социума в эти процессы.

Создается нормативная база, которая фактически обязывает государственные и муниципальные органы расширять практику участия общественности в управлении сферой образования. Так, например, независимая оценка качества образования закреплена в Федеральном законе «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» [5] и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [6].

Важно, что проблемы гуманистической педагогики в экспертном сообществе происхо-

дит на фоне активных действий региональных и муниципальных органов управления образованием, общественных организаций по созданию системы независимой оценки качества образования, которая должна осуществляться потребителями образовательных услуг (то есть родителями, учащимися), социально активными гражданами и общественными организациями. При этом возникает масса вопросов не только прикладного, но и теоретического характера, связанного с определением понятия «независимая оценка», подхода к отбору представителей общественности при формировании общественных советов, к выбору конкретных объектов оценки и используемых критериев, показателей.

Несмотря на жесткое нормативное регулирование, создание региональных систем независимой оценки качества образования не исключает инициатив, собственного видения формата и процедур независимой оценки, включения дополнительных (к федеральным) критериев и показателей качества образования. Общая законодательная рамка позволяет использовать инструменты и механизмы, влияющие на качество образования в том содержательном и смысловом контексте, который важен для общества.

В этой связи представляется, что объектом независимой оценки качества образования должны стать образовательные программы общеобразовательных организаций. В нормативных документах они прямо не упоминаются как обязательные объекты оценивания, отсутствуют и соответствующие критерии. В то же время практика показывает, что качество этих программ остается невысоким, а их значение для успешного обучения и воспитания является во многом определяющим, поскольку образовательная программа – это основной документ, регулирующий образовательную деятельность в организации.

Сейчас образовательные программы разрабатываются школами и дошкольными организациями самостоятельно. Широко известна практика создания этих базовых документов исключительно силами администрации, причем с преимущественной ориентацией на соблюдение формальных требований, прежде всего соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС). Однако этого недостаточно для нового качества образования, тем более на основе

принципов и идеалов педагогики сотрудничества, для осознания профессиональной педагогической позиции, которая, в том числе, должна быть отражена и через представление учителя, воспитателя о смысле, целях и содержании своей деятельности, транслированное в образовательную программу школы, дошкольной организации. Практика отстранения учителя от проектирования образовательной деятельности не способствует росту его профессиональной компетентности.

Так, исследования Новосибирского института мониторинга и развития образования показали, что, по оценкам самих директоров, в большей части школ проектирование основной образовательной программы (ООП) происходит без учета готовности к нему всех педагогических работников (более 70% директоров оценили готовность педагогов как допустимую и 5% как критическую). Примерно половина участвовавших в опросе руководителей отмечают затруднения в проектировании каждого из разделов: целевом, содержательном и организационном [7]. Подобная ситуация только подчеркивает необходимость внешней (по отношению к разработчикам) экспертизы документов, регулирующих образовательную и инновационную деятельность школы.

Внешние профессиональные оценки образовательных программ организаций осуществляются в рамках контрольно-надзорной деятельности. Можно говорить об их узкой направленности, о закрытости результатов и т.д., однако они проводятся. Что же касается общественных оценок образовательных программ школ и дошкольных организаций, то они практически отсутствуют.

Между тем еще в 2008 году в документе «Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года» было сказано, что «...следует внедрить систему публичной отчетности организаций, реализующих образовательные программы общего образования, сформировать механизмы общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ». Публичная отчетность стала к настоящему времени нормой, а вот оценка образовательных программ школы при участии общества – нет.

В упомянутом ранее исследовании Новосибирского института мониторинга и развития образования утверждается, что «Сейчас

при проектировании образовательных программ мнения и интересы обучающихся, их родителей и других участников образовательного процесса учитываются не в полной мере. Отслеживание личностных и метапредметных результатов вызывает затруднения. Не менее серьезные затруднения имеются при проектировании индивидуальных учебных планов для целевых групп обучающихся с разными образовательными потребностями» [7, с. 109].

Есть мнение, что педагогам сложно не только проектировать свою деятельность, но и реализовать ее. Сейчас «...при введении нового стандарта учитель имеет новую образовательную программу, незначительно обновленный вариант УМК, методическое сопровождение в виде рекомендаций, традиционные технологии обучения, которые использует эпизодически, традиционную подготовку в рамках повышения квалификации, но при этом должен успешно обеспечить выполнение требований к результатам школьников, обозначенных в новом стандарте! Что в такой ситуации делать учителю?» [8, с. 73].

Возникает вопрос: а что делать родителям? Как они могут ориентироваться в нововведениях, в содержании учебных программ, ведь «...родители не только не участвуют в проектировании, но их и не знакомят с особенностями образовательной программы школы, степенью ее сложности» [7, с. 109].

Между тем родителей волнует доступность программы для понимания ребенком, ее соответствие индивидуальным особенностям. Они хотят знать, обеспечит ли программа развитие познавательного интереса и мотивации школьника на ее освоение, не потребует ли учебный процесс сверхусилий от семьи и ребенка, не повлияет ли негативно на здоровье детей.

Если включение родителей и представителей социума в проектирование образовательной программы школы в настоящее время нереально, можно считать это задачей «на вырост» (даже несмотря на то, что в программе должен быть компонент, формируемый участниками образовательного процесса), то проведение независимой общественной экспертизы отчасти способно исправить ситуацию. Такая экспертиза должна раскрывать прежде всего важные для семьи и общества аспекты обучения, проводиться с позиции открывающихся возможностей для каждого

ребенка, предлагаемых образовательной организацией. Сейчас образовательная программа школы и детского сада скорее демонстрирует весь имеющийся в их арсенале набор образовательных услуг и доказывает, что они соответствуют государственным стандартам. Развернуть этот документ к ребенку, к семье возможно за счет экспертного сопровождения.

В этом контексте общественная экспертиза будет называться таковой не по признаку субъекта деятельности (то есть осуществляемой не профессиональным педагогом), а по тому признаку, что она отражает гуманитарную точку зрения, является антропоцентристской (или детоцентристской в ситуации оценки качества общего образования).

Гуманитарный взгляд концентрируется на таких существенных для человека аспектах, как ценности, смыслы, свобода, ответственность, творчество и др. Поэтому гуманитарная точка зрения совпадает с гуманистической [8]. Сторонники гуманитарного подхода к исследованиям социальных процессов считают, что такая антропоцентристская ориентация «...с необходимостью предполагает и соответствующую – гуманитарную – методологию. ...Главный гуманитарный вопрос об образовании звучит не «почему ребенок учится хорошо (плохо)?», хотя и эти вопросы важны..., а «для чего, ради чего он учится, какие ценности предпочел, а от каких отказался?», что с ним «происходит в человеческом измерении?» [8]. Понятно, что так понимаемая общественная экспертиза способна внести свой вклад в продвижение идей гуманистической педагогики в практику современного общего образования.

Если говорить об экспертизе образовательной программы школы, представляется, что она должна быть по сути гуманитарной, но реализоваться как общественно-профессиональная, поскольку основывается на анализе информации и документов, использующих педагогические термины и смыслы.

Разделяем подход, согласно которому суть экспертизы состоит в исследовании [9]. Это значит, что в оценке любого явления мы имеем дело с ситуацией неопределенности, в которой возможны разные выводы в зависимости от точек зрения, норм, подходов. Именно поэтому позиция эксперта становится во многом определяющей для конечных выводов и оценок.

На наш взгляд, специфика общественно-профессиональной экспертизы в образовании состоит в целенаправленном исследовании и анализе сложных, многоаспектных явлений, имеющих как социально-гуманитарную, так и педагогическую природу и значение, и должна осуществляться силами смешанных экспертных групп, представляющих эти две позиции.

Принципиально важно, что профессиональная и общественная (социально-гуманитарная) экспертизы рассматриваются как отдельные виды не по признаку субъекта оценивания, а по совокупности всех признаков, включающих: цель, объект и предмет, субъектов, формы организации, технологии, использование результатов. Ключевым словом является *позиция*, а уже из нее вытекает специфика всех остальных параметров экспертного оценивания.

Если исходить из того понимания, о котором было сказано выше, то предметом независимой общественно-профессиональной экспертизы образовательной программы должны стать ее существенные социально-гуманитарные аспекты. В частности, экспертиза должна дать ответы на вопросы о том, какие она предоставляет возможности для достижения каждым ребенком высоких по его способностям образовательных результатов; какие условия предлагаются для индивидуализации образования; какими видит школа личностные результаты развития ребенка; есть ли барьеры, снижающие доступность образования в данной организации; каковы ограничения и напряженность обучения, какая нагрузка ляжет на семью в связи с реализацией программы и т.п.

Очевидно, что из документа под названием «Образовательная программа школы», написанного профессиональным языком и с определенными целями, не будучи специалистом и не обладая контекстной информацией, получить ответы невозможно. Именно поэтому нужна площадка для диалога, для взаимодействия, которая образуется при совместной экспертной деятельности профессионалов (педагогов, психологов, управленцев) и представителей социума, семьи. Только в совместной работе может быть сформирована гуманитарная экспертная позиция и выработаны критерии оценки, позволяющие профессионалам провести содержательную независимую экспертизу в интересах «потребите-

лей образовательных услуг», как сказано в нормативных документах.

Один из главных вопросов – кто может быть экспертом при работе с образовательными программами в рамках подобной гуманитарной экспертизы?

Конечно, должны быть соблюдены базовые требования к кандидатам в эксперты, к которым относятся: независимость (отсутствие конфликта интересов), компетентность, мотивированность. Необходимо обеспечить максимальное разнообразие экспертных позиций, в совокупности отражающих качества образовательных программ. Поэтому экспертами могут выступать представители педагогических общественных организаций, научного сообщества, а также различных родительских организаций и общественных движений.

На наш взгляд, при соблюдении двух основных условий – гуманитарной направленности экспертизы и организации совместной деятельности профессионалов с представителями социума на всех этапах (от подготовительного до заключительного) – вопрос о подборе экспертов перестает быть решающим. Он переходит в организационно-техническую плоскость.

Возможно создание регионального (межрегионального) ресурса экспертов, прошедших подготовку, занесенных в экспертную базу данных, которые привлекались бы затем к работе общественными советами или орга-

низациями-операторами по независимой оценке качества образования различных субъектов РФ. Пример – формирование регионального ресурса ведущих консультантов в области развития образования.

Несмотря на то, что накоплен разнообразный опыт активного сотрудничества общественности со школами и органами управления образованием, существует нормативная правовая база, создан научно-методический задел для деятельности общественных экспертов, следует признать, что работа по независимой общественно-профессиональной оценке качества образовательных программ общеобразовательных организаций во многом имеет инновационный характер. Она потребует решения теоретических проблем (например, уточнения предмета оценки и формирования критериальной базы), поиска эффективных организационных моделей, которые можно было бы рекомендовать практикам.

В то же время подобная общественно-профессиональная экспертиза способна решить несколько важных задач: повысить информированность родителей и социума о содержательной стороне деятельности образовательных организаций, способствовать более эффективному управлению ими, выявляя ресурсы повышения качества образовательного процесса, создавая новые инструменты и механизмы демократического управления, внести свой вклад в гуманизацию современного общего образования.

Л и т е р а т у р а

1. Гуманистическая педагогика: XXI век // Новая газета. – № 112. – 12 октября 2015 г. [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.novayagazeta.ru/society/70301.html> (дата обращения 02.11.15).
2. Косарецкий С. Г., Моисеев А. М., Седельников А. А., Шимутина Е. Н. Государственно-общественное управление образованием: от прецедентов к институту. Исследования и разработки : монограф. сб. / под общ. ред. С. Г. Косарецкого, Е. Н. Шимутиной. – М.: Вердана, 2010. – 372 с.
3. Пуденко Т. И. Участие общества в управлении образованием: современные акценты // Образование и общество. – 2010. – № 1 (60). – С. 57–64.
4. Кавич А. Ю. Развитие институтов общественного участия в управлении российской образовательной системой // Актуальные вопросы модернизации российского образования : материалы XXI Междунар. науч.-практ. конф., Таганрог, 30 января 2015 г. – М.: Центр научной мысли, 2015. – С. 20–24.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 13.07.2015) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/

6. Федеральный закон от 21.07.2014 № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» [Электронный ресурс]. – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165899/

7. Екимова С. Б., Захир Ю. С., Павлючик С. В. Проблемы формирования основной образовательной программы школы // Качество образования в Евразии. – 2014. – № 2. – С. 107-115

8. Панфилова Л. Г. Методическое обеспечение реализации основной образовательной программы в контексте ФГОС // Человек и образование. – 2015. – № 2 (43). – С. 72-77.

9. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. – М., Смысл, 1999. – 42 с.

10. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании: краткое содержание основных понятий, терминов и подходов : учебно-методич. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 28 с.

Публикация подготовлена в рамках
поддержанного РГНФ научного проекта
№15-06-10632

