

УДК 101.8:37.014.6

UDC 101.8:37.014.6

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМЫ

QUALITY OF EDUCATION: HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF STATEMENT OF THE QUESTION

И. Ю. Никитина,
*кандидат философских наук,
доцент кафедры социально-
гуманитарных дисциплин Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка*

I. Nikitsina,
*PhD in Philosophy, Associate
Professor of the Department
of Social-Humanitarian Disciplines,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank*

Поступила в редакцию 03.06.19.

Received on 03.06.19.

В статье рассматривается эволюция понимания категории качества применительно к сфере образования. Выявлено, что традиционно в философии категория качества не содержала в себе оценочный компонент. Оценочный смысл понятие качества приобретает под влиянием экономической науки, и в настоящее время при определении качества решающим становится мнение потребителей. В постиндустриальном обществе образование становится одной из составляющих сферы услуг, а оценка его качества представляет собой конвенцию между государством, учреждениями образования, обучающимися и работодателями.

Ключевые слова: система образования, качество, оценка качества, менеджмент качества, конвенция, модели образовательного процесса, компетенции, воспитание.

The article deals with the evolution of understanding of quality category applied to education. It has been revealed, that traditionally the quality category did not contain an evaluative component. The evaluative sense of this concept is acquired under the influence of economic sciences and now, when determining quality, the consumers' opinion becomes decisive. Education in postindustrial society becomes one of the components of the service sector, and evaluation of its quality is the convention between state, educational institutions, students and employers.

Keywords: education system, quality, quality evaluation, quality management, convention, models of educational process, competencies, educating.

Категория качества, являющаяся одной из основополагающих философских категорий, была впервые проанализирована в античности. Так Аристотель определял качество как видовые признаки, отличавшие одну вещь от другой. Создатель грандиозной системы диалектики Г. В. Ф. Гегель рассматривал качество как непосредственную характеристику бытия объекта, начальную ступень познания вещей. Для дальнейшего, более глубокого анализа объектов использовались понятия «количество», «мера». Традиционно в философии под качеством понималась совокупность существенных свойств объектов, определенная ступень познания объективной реальности. Таким образом, понимание категории качества в философии изначально не содер-

жит в себе оценочный компонент, а характеризует лишь некую определенность вещей и процессов, их отличия от других вещей и процессов.

Новое значение и новый смысл данная категория приобретает благодаря экономической науке, когда с развитием капиталистического способа производства качество начинает пониматься, в том числе, как полезность вещи в утилитарном смысле, ее соответствие или несоответствие предпочтениям потребителей. Подобное значение переходит и в обиходную речь, когда мы употребляем выражения «высокое качество» или «низкое качество», что лишено смысла в аристотелевском или гегелевском понимании данной категории. В современном экономическом словаре качество

тракується як сукупність своїх, ознак продукції, товарів, послуг, праці, умов впливаючих на їх здатність задовольняти потреби і запити людей, відповідати своєму призначенню і пред'являемим вимогам. Якість визначається мірою відповідності товарів, праці, послуг умовам і вимогам стандартів, договорів, контрактів, запитів споживачів [1]. В відповідності з заданим значенням виникає проблема контролю якості продукції, або визначення її відповідності запитам споживачів. Іншими словами, використовуючи сьогодні поняття «якість» застосовується до системи освіти, автори тяжіють до його економічного, а не філософського значення. Проблема якості освіти в сучасній літературі досліджується такими авторами, як Г. А. Бордовський, В. І. Воротилов, Б. Г. Гершунський, А. Н. Гличев, В. А. Ісаєв, В. А. Кальней, С. Е. Шишов і др.

В ринкових умовах економічні категорії все частіше використовуються для характеристики духовної і соціальної сфер життя. Ринок, суспільство споживання неминуче привносять нові виміри і в сферу освіти. Існує цілком обґрунтована критика подібного положення справ: «Модель студента споживача затемнює реальність освітнього інституту. Результати навчання не можна купити як товар, якщо, звичайно, під ними розуміється не диплом. Вони – наслідок власних зусиль по вивченню того, що визначається як товар, але насправді є лише умовою так званої покупки. Просто заплатив, можна не отримати те, за що платиш, хоча б в силу неспроможності або неготовності оволодіти купленим. К результатам навчання слід віднести розвиток особистості, формуюче дослідницьке мислення, здатність проблематизувати ідеї і породжувати нові, системне і критичне мислення, когнітивне різноманітність психіки, розуміння і соціальне взаємодія» [2, с. 93]. Однак в даному випадку обмежитися лише критикою подібного положення справ неконструктивно, і необхідно прослідкувати ефективну логіку розвитку ситуації з метою виявлення можливих підходів до оцінки якості освіти і вироблення критеріїв такої оцінки. В даному випадку аналіз неминуче набуває міждисциплінарний характер і вимагає звернення до філософських, економічних, соціологічних категорій, а також до категорій системного аналізу і синергетики.

В умовах подальшого розвитку ринкових відносин проблема формулюється по-новому: на зміну контролю якості продукції приходить управління якістю. Об'єктом управління стають всі суспільні процеси, включаючи умови життя, ціннісні орієнтації людей, потоки інформації і, звичайно, сфера освіти. Традиційно в процесі управління виділяють три основні компоненти: 1) цілеполагання і цілеосуществлення (як зовнішнє, так і внутрішнє, в залежності від того, чи є орган управління зовнішнім або знаходиться всередині самого об'єкта управління), 2) самоорганізацію; 3) організаційний порядок [3]. Слід зауважити, що цілеполагання передбачає наявність певного ідеального образу, розуміння основних параметрів системи. В 80-і роки ХХ ст. концепція управління якістю заміняє нову концепцію менеджменту якості, в якій вимоги до якості визначаються на міжнародному рівні стандартами ISO серії 9000 (в даний час – серії 9001-2015). Суттєвою характеристикою даних стандартів є те, що в них ніколи не визначається носій якості – і промисловість, і енергетика, і освіта, по думці авторів концепції, повинні керуватися єдиними стандартами якості і розробляти власні на їх основі. Система менеджменту якості є природним наслідком ідеї уніфікації, яка, в свою чергу, є наслідком процесу глобалізації і масової культури. Найбільші спеціалісти в області менеджменту якості Ф. Кросбі, Е. Демінг, А. Фейгенбаум, К. Ісікава, Дж. Джуран, Г. Тагути, В. Шухарт і др. не відразу прийшли до єдиного розуміння терміна «якість». Сучасне розуміння якості продукту або послуги все частіше визначається принципом найбільш повного виконання вимог і побажань споживача [4, с. 20]. Таким чином, саме думка споживачів стає вирішальним в визначенні якості. Поскільки в постіндустріальному суспільстві освіта стало одним з складових сфер послуг, то, говорячи про якість освіти, перш за все, мається на увазі оцінка якості надаваних освітніх послуг. В такому випадку при характеристиці якості освіти представляється логічним вести розмову про тресторонні оцінки. З однієї сторони, це оцінка державних органів, уповноважених проводити процедури ліцензування, акредитації, фінансування і т. д.

учебных заведений. С другой стороны, это оценки самих учреждений образования различных типов, вырабатывающие внутренние критерии качества и собственный организационный порядок, и, с третьей стороны, это оценки потребителей образовательных услуг – школьников и их родителей, студентов, слушателей ИПК, нанимателей выпускников всех типов учреждений образования. Согласование этих трехсторонних оценок и критериев в единую систему необходимо, но достаточно сложно осуществимо.

Представляется конструктивным начинать анализ проблемы качества образования и его критериев с макроуровня, то есть с определения целей института образования на государственном уровне. Для подобного целеполагания необходимо сформулировать социальные идеалы (несмотря на то обстоятельство, что исходные характеристики качества формируются в соответствии с запросами потребителей). Для обществ переходного, трансформирующегося типа подобная формулировка всегда является проблемой. За последние 100 лет Беларусь прошла, по крайней мере, два переходных периода. В первом переходном периоде, при строительстве социализма, социальные идеалы были сформулированы достаточно четко, обозначив цель развития в направлении коллективизма и приоритета общественных ценностей над индивидуальными. При обратном переходе, от социализма и плановой экономики к рыночным отношениям, цели на уровне государственной идеологии столь однозначно не сформулированы. Если переходный период и завершился, Республика Беларусь по-прежнему находится в состоянии социально-культурной трансформации, при которой различные социальные группы населения оценивают данные происходящие изменения иногда полярно. В настоящее время происходит формирование новых социальных групп и институтов, которые еще только определяют свои координаты в социальной структуре общества, и, следовательно, иерархия их ценностных ориентаций достаточно подвижна. Институт образования всегда был институтом консервативным, ориентированным, в первую очередь, на сохранение и поддержание культурных традиций. При этом современное образование должно опережать реальность, быть ориентировано не на трансляцию старого, а на выработку нового понимания универсалий культуры, новых смыслов и идеалов. Вероятно, формированию таких ценностей и идеалов могут и должны спо-

собствовать научные дискуссии и широкие общественные обсуждения.

Так, например, в американской философии образования не прекращаются дискуссии о целях современного образования, в ходе которых обозначились следующие основные противоборствующие тенденции: ориентация на личность или на знания; приоритет содержания или результата; социальная адаптация или самоактуализация; фундаментально-теоретическое или прикладное начало; монистическое или плюралистическое понимание истины; рациональность или критичность мышления. Бихевиоризм в психологии и педагогике ориентирован, прежде всего, на формирование поведения человека, прогрессивизм – на демократическую организацию общества и демократические ценности, гуманизм сосредоточен на личности человека, а конструктивизм – на гносеологических проблемах образования [5]. Что касается отечественной педагогики, в ней не выявлены противоборствующие позиции, идея всесторонне развитой личности осталась в прошлом (о чем свидетельствует сокращение блока социально-гуманитарных дисциплин), и главным трендом становится практико-ориентированность при отсутствии дискуссий и различным образом ориентированных позиций.

На уровне учреждений образования качество определяется, прежде всего, стремлением повысить рейтинг вуза или школы в общем академическом рейтинге. Основными критериями рейтинга являются такие показатели, как авторитетность в научных исследованиях, соотношение профессорско-преподавательского состава и числа студентов, индекс цитируемости научных публикаций, репутация вуза у работодателей, количество иностранных студентов. Для школьников и их родителей, студентов качество образования, в самом общем плане, связано с перспективами на рынке труда. Работодатели, в свою очередь, заинтересованы в выпускниках, обладающих нужными компетенциями.

Таким образом, проблему качества образования невозможно рассматривать вне широкого социокультурного контекста, и это качество становится своеобразной конвенцией между государством, учреждениями образования, обучающимися, нанимателями. В таком соглашении неизбежно будут появляться противоречия единичного (интересы и потребности личности), особенного (интересы учреждения образования) и общего (государственные интересы).

Государство диктует цели институту образования в соответствии со своим видением современного специалиста и своими потребностями в кадрах. В настоящее время имеет место балансирование между рыночными отношениями и плановым началом в экономике, сохранившимся как наследие эпохи социализма. В области образования это проявляется, в том числе, в соотношении бюджетной и внебюджетной форм получения образования по различным специальностям, в отсутствии определения главной цели – формирует ли система образования вообще и педагогического в частности члена общества потребления или человека, способного самостоятельно формулировать и обосновывать цели и идеалы. В обществе развитой демократии интересы личности не должны противопоставляться государственным интересам, должен быть выработан механизм их согласования. В западной философии образования существует несколько моделей образовательного процесса, которые связаны с пониманием качества образования и роли личности в обществе. Показатели и критерии качества образования будут неизбежно коррелировать с тем, какая модель лежит в основе образовательного процесса учреждения образования. Можно выделить следующие основные модели:

- традиционная (академическая) модель (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель), согласно которой обучающийся должен усвоить систему многообразных знаний, умений, навыков, что даст ему возможность впоследствии самостоятельно приобретать более сложные знания и умения;
- рационалистическая модель (Б. Блум, Р. Гарнье, Б. Скиннер), суть которой заключается в необходимости обеспечить усвоение таких знаний, умений, навыков, культурных ценностей, которые позволят обучающемуся органично вписаться в реальную жизнедеятельность. Данная модель является утилитарно-прагматической;
- феноменологическая модель (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс) – обучение должно строиться с максимальным учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся;
- неинституциональная модель (П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар) – идея образования вне социальных институтов, главным образом, за счет дистанционного обучения, обращения к интернету. Подобное образование также называют неформальным или информальным.

Белорусская модель, по нашему мнению, тяготеет скорее к первым двум моделям – академической и рационалистической (хотя идея практико-ориентированности более тяготеет к утилитарно-прагматической модели), когда выпускник учебного заведения после его окончания должен быть вооружен системой знаний, умений и ценностей, что обеспечит согласование интересов личности и общества.

Качество образования задается государственным стандартом, в котором зафиксированы необходимые выпускнику знания, умения и навыки, обозначенные в настоящее время с помощью понятия компетенций. Однако оценка сформированности компетенций представляет собой отдельную проблему. При наличии обширной литературы, посвященной компетентностному подходу в образовании, иногда данное понятие понимается упрощенно, когда компетенции отождествляются с обученностью. Определение, поддающееся, на наш взгляд, дальнейшей эмпирической интерпретации и операционализации, было предложено С. В. Шишовым: «Компетенция – установление человеком связи между имеющимися у него знаниями и возникшей или существующей конкретной ситуацией, где применение знания способно разрешить проблему» [4, с. 48–49]. В этом случае формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, обозначенных в государственных стандартах, является целью, а верификация наличия выделенных компетенций – задача учреждений образования, будущих работодателей и самих выпускников.

Таким образом, критериями качества образования, с точки зрения государства, должны являться сформированные компетенции – академические, профессиональные, социально-личностные. Оценка уровня данных компетенций формируется в ходе специальных процедур, предусмотренных Кодексом об образовании. Представляется, что существующих процедур недостаточно для всесторонней оценки качества образования, и неправомерно отождествлять образование и обученность. Различие между указанными понятиями становится особенно ощутимым после внедрения централизованного тестирования и преобладания заданий тестового типа для оценки знаний обучающихся. Оказывается, что весьма успешные в выполнении тестовых заданий школьники и студенты, не вполне способны давать устные ответы на вопросы, применять развернутую систему аргументации, формулировать проблемы. Еще одним существенным

вопросом при оценке качества школьного образования по результатам ЦТ является невозможность выявить вклад школы в эти результаты из-за повсеместно применяемой практики репетиторства. Качество и результаты воспитательного процесса в учреждениях образования, вероятно, оценить сложнее всего из-за невозможности четко задать определенные параметры личности. Результатом процесса образования и воспитания должна стать совокупность общественно одобряемых качеств, но сформулировать весь их список не представляется возможным. Важными показателями развития можно считать устойчивую мотивацию познания, самостоятельность мышления, способность к анализу, обобщениям, критичность ума, рефлексии и т. д. Во многом данные показатели коррелируют с социально-личностными компетенциями. Б. И. Пружинин пишет о том, что на уровне повседневной языковой практики обозначилась тенденция к разъединению понятий «воспитание» и «образование», то же происходит и в научных языках, использующих это понятие. Термин «образование», как правило, употребляется для обозначения области передачи знаний от преподавателя к обучаемому, а слово «воспитание» также употребляется в узком смысле, ориентируя на сферу собственно педагогической деятельности, направленной на формирование достойного (с социальной и культур-

ной точек зрения) человека. В случае «образования» прямо указывают на специально выстроенную подсистему, предназначенную для передачи знаний. В этом случае можно даже указать на реальный, поддающийся даже количественной оценке результат – «образованный человек», «специалист». Деятельность же по воспитанию ориентируется весьма размытыми целями [6, с. 6].

Как правило, потребители (обучающиеся и их родители) оценивают качество образовательного процесса в школе (качество образовательных услуг) по следующим критериям:

- цели образования;
- содержание образования;
- средства и способы получения образования;
- формы организации образовательного процесса;
- реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития учащегося;
- субъекты и объекты образовательного процесса;
- образовательная среда [4, с. 80].

Однако имеет право на существование гипотеза, согласно которой оценка качества образования студентами УВО будет зависеть от их собственной мотивации, и, в зависимости от мотивов, на первый план будут выходить различные критерии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Райзберг, Б. А.* Современный экономический словарь. перераб. и доп. / Б. А. Райзберг [и др.]. – 5-е изд. – М.: ИНФРА. – 2007. – 495 с.
2. *Карпов, А. О.* Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 85–96.
3. Энциклопедический социологический словарь / под общ. ред. Г. В. Осипова. – М.: ИСПИ РАН. – 939 с.
4. *Шишов, С. Е.* Концептуальные проблемы мониторинга качества образования / С. Е. Шишов. – М.: Изд-во НТСиМО, 2008. – 404 с.
5. *Ерастов, Ю. В.* Сопоставительный анализ подходов к качеству педагогического образования в США и России. : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Ерастов. – Новокузнецк, 2005.
6. *Пружинин, Б. И.* Прогностические функции педагогического исследования: философско-методологический анализ / Б. И. Пружинин // Вопросы философии. – 2018. – № 6. – С. 5–18.

REFERENCES

1. *Rayzberg, B. A.* Sovremennyy ekonomicheskiy slovar pererab. i dop. / B. A. Rayzberg [i dr.]. – 5-ye izd. – M.: INFRA. – 2007. – 495 s.
2. *Karpov, A. O.* Kommodifikatsiya obrazovaniya v rakurse yego tseley, ontologii i logiki kulturnogo dvizheniya / A. O. Karpov // Voprosy filosofii. – 2012. – № 10. – S. 85–96.
3. Entsiklopedicheskiy sotsiologicheskiy slovar / pod obshch. red. G. V. Osipova. – M.: ISPI RAN. – 939 s.
4. *Shishov, S. Ye.* Kontseptualnyye problemy monitoringa kachestva obrazovaniya / S. Ye. Shishov. – M.: Izd-vo NTSiMO, 2008. – 404 s.
5. *Yerastov, Yu. V.* Sopostavitelnyy analiz podkhodov k kachestvu pedagogicheskogo obrazovaniya v SShA i Rossii. : Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Yu. V. Yerastov. – Novokuznetsk, 2005.
6. *Pruzhinin, B. I.* Prognosticheskiye funktsii pedagogicheskogo issledovaniya: filosofsko-metodologicheskiy analiz / B. I. Pruzhinin // Voprosy filosofii. – 2018. – № 6. – S. 5–18.