

ПОНЯТИЕ «КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Т. А. СТРОКОВА

Обеспечение качества образования — насущная задача современного российского общества: от ее решения зависит не только социально-экономическое положение страны, ее авторитет, но и благосостояние граждан, качество их жизни, развитие их творческого потенциала. Однако признание важности качества образования далеко от решения проблемы постижения сущности этого феномена и его оценки. Знакомство с исследованиями свидетельствует, что в педагогической науке отсутствует достаточно оформленная теория качества образования; даже само это понятие еще не нашло приемлемого определения и поэтому не вошло в категориальный аппарат педагогики. Большинство публикаций о качестве образования изобилуют субъективными представлениями, а предлагаемые критерии оценки неадекватны его сущности.

Системный анализ категории качества в отечественной науке был проведен еще в первой половине прошлого века в рамках теории социального управления на примере производственной сферы, где оно рассматривалось как техническое и социально-экономическое явление. Отталкиваясь от философской интерпретации качества как совокупности существенных свойств (признаков) предмета (явления), отличающих его от других, и привнеся в него аксиологический элемент — ценностное отношение к продукту самого потребителя, — ученые определили качество как его соответствие неким нормам, стандартам, как степень удовлетворения установленных и предполагаемых ожиданий потребителя. Разработка методологических и теоретических основ качества технологий и производства послужила стартовой площадкой для рассмотрения качества в ракурсе других наук и, прежде всего, экономики. В это же время закладывается фундамент для возникновения и быстрого развития новой отрасли научного знания — квалитологии, науки о качестве, объединившей в себе теорию качества, квалитрию (теорию измерений и оценки качества) и теорию управления качеством объектов и процессов.

Активное «восхождение к качеству человека, качеству образования, качеству интеллектуальных ресурсов» [8; 65] отмечено на рубеже 1980-1990-х гг. и продолжается по настоящее время. Особую роль в этом сыграли ученые московского и санкт-петербургского отделений Исследовательского

центра проблем качества подготовки специалистов и Академии проблем качества, результаты научных поисков которых могут оказаться весьма полезными для становления и развития педагогической теории качества образования. Продуктивен, прежде всего, их оригинальный подход к определению ключевого понятия. А. И. Субетто убедительно доказал, что качество как сложное, многоплановое явление объединяет в себе ряд существенных аспектных характеристик, так как:

а) качество есть совокупность свойств (аспект свойства);

б) качество — иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект структурности);

в) оно есть динамическая система свойств (аспект динамичности);

г) качество есть существенная определенность объекта или процесса, внутренний момент, выражающийся в закономерной связи составляющих его частей и элементов (аспект определенности);

д) качество — основа существования объекта или процесса; оно имеет двойную обусловленность (аспект внешне-внутренней обусловленности);

е) качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфичность (аспект спецификации);

ж) качество создаваемых человеком объектов и процессов, в отличие от качества других явлений природы, обладает ценностью соответствующих объектов и процессов для человека (аксиологический аспект).

Качеству как чрезвычайно сложному явлению присуще единство внутреннего и внешнего, потенциального и реального, качества и количества, устойчивости и изменчивости, процесса, условий и результата; оно одновременно абсолютно и относительно, объективно и субъективно [9; 151-152].

Несмотря на новизну и научную перспективность приведенных здесь обобщающего определения и сущностных характеристик качества, в публикациях по проблемам качества образования явно ощущается трудность адаптации и наполнения педагогическим содержанием нового понятия — качество образования, педагогического осмысления выведенных учеными теоретических положений, поиска возможностей их использования применительно к иной сфере деятельности. Не все аспекты качества, выделенные квалитологами, принимаются во внимание. Излагая свое понимание качества образования, педагоги в своей аргументации чаще прибегают к характеристике аспектов его свойств, аксиологизма, иерархичности (уровневости), внешне-внутренней обусловленности, реже — его определенности, спецификации и динамизма.

В педагогических описаниях качества образования доминируют философский и управленческий (производственный) подходы в их различных вариантах и квалиметрические (количественные) способы его измерения и оценки. С точки зрения первого, качество образования определяется как «совокупность его свойств, которая позволяет ему решать задачи обучения, воспитания и развития» (В. А. Сластенин, 2005), как интегральная (системная, комплексная) характеристика образования, как «комплекс характеристик образовательного процесса» (Э. М. Коротков, 2006).

С точки зрения второго подхода, качество образования — это «соотношение цели и результата» (М. М. Поташник, 2000), «нормативный уровень,

которому должен соответствовать продукт образования» (Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова, 2005), «степень удовлетворения ожиданий и запросов потребителей образовательных услуг» (Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев и Н. Н. Мельникова, 1999).

Оценивая предложенные определения, следует отметить, что в философской трактовке, верно отражающей общий смысл качества образования, остается совершенно не раскрытой его сущность, ибо из определений не видно, совокупность каких свойств позволяет «решать задачи» образования, что создает ситуацию произвольного перечисления случайных свойств и необоснованного выдвижения критериев оценки.

Управленческий (производственный) подход более продуктивен для понимания педагогической сущности качества образования: качественным признается образование, результаты которого соответствуют запланированным целям. Однако эта, в принципе, верная трактовка является лишь «первым приближением» к раскрытию сути качества образования, ибо постановка целей представляет сложнейшую практическую проблему, да и перевод целей на уровень нормы, точно фиксируемой в документах, проблематичен. Устранение этого изъяна М. М. Поташик связал с реализацией требований операционализации задаваемых целей и гармоничного их прогнозирования в зоне потенциального развития учащихся, что еще более затруднило практическое решение проблемы. Некоторые ученые считают, что достаточно прогностично можно сформулировать лишь часть целей урока или системы уроков; чем выше уровень управления, тем более общими должны быть цели, ибо об их достижимости вряд ли возможно дать однозначный ответ: ситуация детерминированной неопределенности, характерная для образования, может привести к самым неожиданным результатам (А. Н. Майоров, 2005).

Многие из существующих определений объединяет ориентация на результат как единственный показатель качества образования, что противоречит его характеристике как совокупности присущих ему свойств (аспект свойства), закономерной связи составляющих его частей (аспект определенности), единства его внешних и внутренних элементов (аспект внешне-внутренней обусловленности) и др.

Ограничение содержания качества образования узкими рамками результата, часто сводимого к количественным показателям учебных достижений, к сожалению, достаточно распространено в образовательной практике и уже принесло свои негативные последствия, ярко проявившиеся, например, с введением ЕГЭ.

Но, даже верно отражая заданные цели в их современном представлении — обученность, воспитанность, развитость, здоровье, социализированность обучающихся и т. п., — результаты образования не могут быть единственным показателем его качества. К тому же существуют разные мнения о том, что принимать за результаты образования: будучи по своей природе далеко не однозначными, они разнообразны и в видовом отношении — количественные и качественные, абсолютные и относительные, объективные и субъективные, закономерные и случайные, видимые и скрытые, прямые и косвен-

ные, истинные и мнимые, единичные и массовые, индивидуальные и коллективные, текущие и отсроченные, кратковременные и устойчивые и т. д.

В соответствии с *квалитологическим принципом отражения качества процесса в качестве результата* (А. И. Субетто) качество результатов образования напрямую зависит от качества организации и функционирования образовательного процесса, а качество этого процесса определяется качеством созданных для него условий. Поэтому результаты образования нельзя рассматривать изолированно от качества протекания образовательного процесса и качества условий его осуществления. Структура качества образования сравнима с треугольной пирамидой, вершину которой «венчает» результат, а процесс и условия создают ему основу: чем надежнее фундамент, тем гарантированное качество результата.

Процесс, условия и результат, являясь «внешне-внутренними» формами проявления качества образования, отражают его сущность, и совокупность свойств каждого из них определяет качество образования в целом. Оценить его — значит оценить качество каждого из составляющих качество образования свойств на основе специально отобранных критериев и показателей, способных адекватно передать их важнейшие содержательные характеристики.

Отмеченное позволяет определить *качество образования как совокупность отраженных в его результате, процессе и условиях сущностных свойств, отвечающих интересам государства, потребностям общества и образовательным запросам обучающихся и их родителей.*

Наше обращение к принятой в теории социального управления широкой смысловой трактовке качества (как единства качества производственного процесса, качества созданных для него условий и качества получаемой продукции) вместо традиционно используемой узкосмысловой (как качества производственных результатов) не является простым выходом из сложной ситуации, когда при наличии «многочисленных подходов к качеству образования ни один из них нельзя назвать исчерпывающим» (А. С. Запесоцкий, 2006). В сформулированном определении отражены основные свойства качества в его квалитологическом понимании. В нем заключено созвучие социально-управленческого, квалитологического и педагогического смыслов качества и одновременно отражена содержательная специфика его педагогической сущности.

Суждения о том, что характеристика качества образования должна включать признаки не только результата, но и образовательного процесса, высказывались и обосновывались начиная с 2000 года и относительно школьного (М. М. Поташник, 2000., 2001., 2002.; В. И. Зверева, 2000.; В. И. Андреев, 2001; И. И. Трубина, 2005. и др.), и относительно профессионального образования (Е. В. Яковлев, 2000; П. Ф. Анисимов, Г. И. Ибрагимов, И. П. Татаринова, 2004; В. С. Суворов, 2005 и др.).

И лишь в последние годы все чаще стали встречаться публикации, разделяющие взгляд на качество образования как единство его результативных, процессуальных и ресурсных свойств. На основе качества «ресурсов школы», функционирования образовательного процесса и его результатов строит управление качеством школьного образования В. П. Панасюк [4; 173-184].

Четко выделяет три аспекта качества образования Э.М. Коротков — «качество потенциала», качество процесса, качество результата образования [2; 77-79]. Три группы свойств отражаются в перечне показателей качества образования школьников С. Ю. Трапицына — ресурсных, процессуальных и результативных [10; 56-57]. Автор статьи в течение 4-х лет проводила комплексный муниципальный мониторинг качества дошкольного, школьного и внешкольного дополнительного образования (г. Ханты-Мансийск), построенный на оценке его важнейших процессуальных, ресурсных и результативных характеристик.

В 2012-2013 гг. Правительство РФ приняло ряд постановлений и распоряжений об организации внешней и внутренней оценки качества образования и мониторинга системы образования [5, 6, 7]. Разработаны «Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций» [3]. Все это является, несомненно, важным шагом в решении проблемы качества образования в целом.

Трактовка в этих документах сущности качества образования, его содержания и критериев оценки вызывает реальное опасение, вызванное сведением образовательного процесса к содержанию основных образовательных программ, а результатов образования — к степени освоения образовательных программ, к образовательным достижениям. Концепция государственных образовательных стандартов общего образования ориентировала на «одновременное утверждение в государственных образовательных стандартах и **результатов** образования, и наиболее общих (рамочных) черт современного образовательного **процесса**, и **условий** его осуществления» (выделено мной — Т. А.) [1; 12]. Как следовало из содержания концепции, предполагалось их сбалансированное, паритетное отражение в документе, во многом определяющем развитие отечественного образования. Но если результаты образования и условия их обеспечения в ФГОС охарактеризованы достаточно подробно и конкретно, то образовательный процесс потерял свою целостность, будучи упомянутым вскользь, попутно, через призму многочисленных требований к освоению основной образовательной программы, к ее структуре и условиям реализации. Отведенные образовательному процессу «рамочные черты» по существу сузили его роль в достижении образовательных результатов до второстепенной.

«Рамочный» принцип отражения образовательного процесса в оценке качества образования сохранен и в «Методических рекомендациях», объектами оценки в которых выбраны все те же «образовательные программы, реализуемые образовательными организациями; условия реализации образовательного процесса...; результаты освоения обучающимися образовательных программ» [3; 5].

Фрагментарное отражение в оценке качества образования образовательного процесса породит еще одну проблему — выбора критериев, адекватных сущности качества образования и способных в полном объеме представить его специфические свойства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. 39 с.

2. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект: Мир, 2006. 320 с.
3. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>
4. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. СПб.: КАРО, 2003. 384 с.
5. Постановление Правительства РФ от 30 марта 2013 г. № 286 «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги». Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>
6. Постановление Правительства РФ от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования». Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>
7. Распоряжение Правительства РФ от 30 марта 2013 г. № 487-р «О плане мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013-2015 годы». Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>
8. Сластенин В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 65-69.
9. Субетто А. И. Квалитология образования. СПб., М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 220 с.
10. Трапицын С. Ю. Принципы организации и проведения мониторинга в школе // Управление качеством образования. 2006. № 2. С. 48-59.
11. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.