

ПРИНЦИП СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОБЛЕМНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ И КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Работа представлена кафедрой педагогики и андрагогики
Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.*

В статье рассматриваются подходы к оцениванию качества образования, предлагается рассмотрение проблемы качества образования в культурологическом аспекте, на основе анализа актуальных проблем современного человечества и типичных проблем отдельной личности обосновываются социокультурно обусловленные цели образования и критерии его качества.

Ключевые слова: непрерывное образование, качество образования, социокультурный подход, цели образования, критерии качества образования, аксиология образования.

М. Matyushkina

SOCIOCULTURAL PRINCIPLE IN SETTING EDUCATIONAL AIMS AND EDUCATION QUALITY CRITERIA

The article deals with the approaches concerning education quality evaluation. The problem of education quality is considered in the culturological perspective. Basing on the analysis of modern problems of the whole mankind and typical personal problems, the author proposes educational aims and corresponding quality criteria caused by social and cultural determinants.

Key words: continuing education, education quality, sociocultural approach, educational aims, education quality criteria, axiology of education.

Проблема качества образования в настоящее время является ключевой в педагогической теории и практике. Однако существует противоречие между общественной необходимостью (и требованиями государства) повысить качество образования и отсутствием единства в трактовке самого понятия качества образования и недостаточной теоретической обоснованностью применяемых критериев его оценивания. Проблема выбора критериев оценивания всегда актуальна, потому что в образовании справедлива формула «что оцениваем, тому и учим».

Поднимаемая на уровне государства проблема «социокультурной модернизации» образования ставит вопрос об образовании как факторе социокультурной динамики, интеграции общества и гражданской самоидентификации; и следовательно, о необходимости «социокультурного целеполагания» в образовании [1]. Однако образовательная

сфера – консервативна, и внутри нее глубоко укоренены традиционные способы оценивания знаний, умений и навыков по отдельным предметным областям, что явно неадекватно поставленной проблеме.

В отечественных исследованиях качество образования определяется по совокупности показателей результативности и состояния процесса образования (В. А. Кальней, С. Е. Шишов и др.); по соответствию совокупности свойств образовательного процесса и его результата требованиям стандарта, социальным нормам общества, личности (В. И. Байденко, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто и др.); по соответствию результата целям образования, спрогнозированным на зону потенциального развития личности (В. П. Панасюк, В. М. Полонский, М. М. Поташиков и др.); по способности образовательного учреждения (ОУ) удовлетворять установленные и прогнозируемые потреб-

ности (Г. А. Бордовский, П. И. Третьяков, Т. Н. Шамова и др.). Многие исследования более сосредоточиваются на использовании новых информационных технологий и построении конкретных систем образовательного мониторинга (Д. Ш. Матрос, В. П. Панасюк, М. М. Поташник, Е. А. Ямбург и др.).

Нам во многом близок квалиметрический подход, успешно применяемый в среднем и высшем образовании, где достаточно определены и детализированы нормы качества в виде государственных стандартов. Этот подход внес большой вклад в анализ понятия качества образования на уровне разработки его структурных компонентов. В рамках этого подхода представляется достаточно полным определение качества образования Н. А. Селезневой [10, с. 11]. В этой трактовке качество образования означает:

- сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса и как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам);
- системную совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) образования (как результата, как процесса, как образовательной системы).

Для оценки качества должны быть сформированы так называемые «социальные нормы по качеству» – выявленные, признанные и зафиксированные документально системы требований к качеству образования (как результата, как процесса, как образовательной системы), соответствующих потребностям общества и личности. Фактически такие социальные нормы по качеству – это социальные нормы образовательных целей и средств их достижения. Они представляют собой ту базу, на которой строится все дальнейшее оценивание качества образования.

Согласно Н. А. Селезневой, для обеспечения опережающего развития человека по сравнению с общественной практикой образовательная система должна использовать базы оценок «от будущего». Это означает, что социальные нормы по качеству образования должны преимущественно опираться

на построение прогнозных моделей качества образования и развития человека.

Однако современные социологические теории признают нереальность долгосрочных прогнозов в социальных системах. Поэтому построение прогнозных моделей представляется задачей трудновыполнимой. По мнению Г. Е. Зборовского и Е. А. Шуклиной, разработанные в рамках квалиметрического подхода признаки и «социальные нормы по качеству» слишком описательны и трудны для практического использования [5, с. 338].

Таким образом, квалиметрический подход дает инструменты для оценки качества образования, если заданы «социальные нормы по качеству», но проблему обоснования самих этих социальных норм качества образования не решает.

С точки зрения современной социологической науки эталона качества образования быть не может, это «конвенциональный феномен, результат согласования интересов всех субъектов, прямо или косвенно включенных в образовательную сферу» [5, с. 342].

В существующей практике исследования качества образования оно раскрывается цепочкой: объекты исследования – критерии – показатели – инструментарий [6]. При этом объектами исследования в основном выступают образовательные системы и их компоненты. Критерии задаются либо существующими стандартами и нормами, либо – в случае их отсутствия – берутся на основании здравого смысла и имеющихся статистических данных о каких-то совокупностях, средних тенденциях. Таким образом, *критерии часто обосновываются существующей практикой, наличием инструментария, возможностью количественных оценок*. В таком случае они выступают как тормоз для инноваций, закрепляя традиционные (главным образом, технократического толка) образцы.

Для обоснованного выбора критериев оценивания качества образования требуется более широкое осмысление самого феномена образования на современном этапе развития общества.

В последнее время все больше появляется педагогических исследований, посвященные

анализу взаимодействия культуры и образования. Так, И. Е. Видт в работе «Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе» указывает на то, что образование, являясь феноменом культуры, представляет собой ее определенную «проекцию» и в норме по своим морфо-эпистемическим характеристикам адекватно признакам породившей его культуры. Поэтому нынешний кризис образования – закономерное следствие, отражающее противоречие между образовательной моделью, служившей индустриальной культуре, и нарождающимися признаками культуры нового типа. Автор обосновывает необходимость перехода от репродуктивной к «креативной модели образования», адекватной постиндустриальному обществу и нацеленной на эффективное разрешение встающих перед человечеством проблем [4].

А. П. Булкин в докторской диссертации «Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII–XX вв.» [2] также говорит об изоморфности архитектоники системы образования архитектонике культуры, о социокультурных детерминантах образования и о ценностях как ядре культуры и ориентирах образовательного процесса. В данном подходе для нас также интересно то, что критерием смены типа общества, по мнению автора, может выступать изменение отношения к образованию как ценности. А исходя из принципа изоморфности образования и культуры, можно сделать вывод, что *критерий ценности образования является одним из важнейших критериев его качества.*

Такой вывод подтверждается и современными концепциями непрерывного образования, необходимость которого очевидно диктуется все ускоряющимся развитием наук и технологий, которое привело к феномену быстрого устаревания знаний и практических технологических умений в большинстве профессиональных сфер и в быту [3].

Концепция непрерывности выдвигает перед образованием такие приоритетные цели, как сохранение, развитие *позитивного отношения к образованию как ценности, готовность к дальнейшему образованию и самообразова-*

нию, понимание своих дефицитов знаний и умений на базе рефлексии и самопознания, умение самостоятельно ставить и решать образовательные проблемы.

Непрерывность образования, как временная, так и пространственная, объясняет возникающие на практике сложности при оценке качества одного вырванного из цепи «звена» – например, оценки школьного образования по результатам достижений выпускников, поскольку формальное школьное образование переплетается с дополнительным, домашним, самообразованием и пр. Мы предлагаем другой подход – оценивать качество непрерывного образования, предоставляемого современным социумом, и «внутри этого качества» вычленивать роли отдельных подсистем – школьного, вузовского, дополнительного и пр. Мы предполагаем, что, рассматривая образование в контексте его непрерывности, можно, исходя из социокультурных оснований, *определить общие критерии качества непрерывного образования, которые затем можно конкретизировать для различных ступеней (общего, высшего, постдипломного) и различных типов образования (формального, неформального, информального).*

В широком смысле образование понимается нами как *социальная метатехнология воспроизводства социокультурного опыта, рефлексии общества над ним и его преобразования.* Отсюда следует, что образование качественно, если справляется с этой триединой задачей. Таким образом, в приведенном в начале статьи определении среди всех многообразных потребностей и целей выделяются цели высшего уровня, соответствующие этой социокультурной функции образования, вводится иерархия, и определение дополняется следующим образом.

Качество образования означает:

- сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса и как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам) *и в первую очередь – своей социокультурной функции;*

- системную совокупность иерархически организованных, *социокультурно обуслов-*

ленных значимых, сущностных свойств (характеристик, параметров) образования (как результата, как процесса, как образовательной системы).

Соответственно, системы критериев и методов оценивания качества образования должны иметь социокультурные основания. В первую очередь это означает, что цели образования следует искать не в нем самом (внутри системы образования, как, например, цели совершенствования существующей системы образования), а во внешнем, более широком контексте, т. е. придерживаться принципа социокультурного целеполагания.

Слабая предсказуемость не позволяет нам использовать прогностическую модель для определения целей образования. Поэтому предлагается иной подход – использовать принцип социокультурного *проблемного* целеполагания в образовании.

Это означает, что образование должно способствовать решению *актуальных проблем* современного общества, современной личности. В принципе можно рассмотреть континуум, на одном конце которого – максимальная общность современного мира – все человечество, на другом – единичная человеческая личность. Промежуточные точки континуума – всевозможные общности и группы (государства, нации, профессиональные сообщества, фирмы, учреждения и др.).

Говоря о социальных основаниях целеполагания в образовании, мы предлагаем отказаться от того, чтобы закладывать конкретные, специфические для различных регионов и государств социально-экономические характеристики в основания критериев качества образования. То общее, что можно выделить в социальном аспекте образования для различных типов обществ, – это степень доступности непрерывного образования для всех членов общества. Доступность образования (начального, общего, профессионального, дополнительного и пр.) является его социальной характеристикой и обеспечивается социально-экономическими механизмами. По преимуществу это проблема не педагогического характера, доступным может быть совершенно разное по своим свойствам образование. Тем

не менее, говоря об общих социальных основаниях критериев качества современного образования, мы будем иметь в виду именно *доступность образования*.

Доступность является необходимым условием, чтобы с помощью образования решались актуальные проблемы человечества и отдельной личности.

Но проблем много. Поэтому предлагается выделить *ценности, которые будут детерминировать отбор проблем*.

Естественно, это будут ценности, которых придерживается исследователь как представитель определенной культурной традиции.

Предлагаются следующие ценности (европейские, но претендующие на роль общечеловеческих):

1. *Ценность жизни отдельного человека* («посюсторонней» и «потусторонней») не в религиозном значении, а в смысле ценности индивидуальности, мыслей, духовного мира, «информационного следа» человека, всего, что можно назвать душой человека).

2. *Ценность существования культурного слоя*, т. е. *ценность существования человечества*, сумевшего сохранить богатство культуры, не только сегодняшней, но и прошлой. Эта ценность взаимосвязана с ценностью жизни вообще, природы как единого дома, в котором существует человечество, т. е. ценностью экосферы и ноосферы.

Эти две ценности – базовые, причем сегодня наибольшим числом людей на планете именно они могут разделяться.

С указанными двумя ценностями связана ценность существования различных культур (ценность разнообразия людей и культур, ценность «инаковости»). Данная ценность сегодня вызывает научные споры и реальные политические и даже военные конфликты. С одной стороны, согласно общей теории систем, как разнообразие людей в социуме повышает его потенциальную жизнеспособность, так и разнообразие культур должно повышать потенциальную жизнеспособность всего человечества. С другой стороны, процесс глобализации реально сопровождается унификацией, вестернизацией культур, отмирают языки малых народов, забываются многие традиции,

а сопротивление сильных культур этой тенденции приводит к опасным конфликтам. Здесь можно указать на сложный, но в целом пока позитивный опыт объединения Европы, который в последние десятилетия демонстрирует вариант разрешения этой дилеммы. Как пишет Н. В. Мотрошилова, «состояние сознания людей, вовлеченных в процессы глобализации, таково, что, согласно достоверным опросам, лишь малая часть населения интегрирующихся государств приемлет «космополитические ценности», тогда как подавляющее большинство (более 85%) идентифицируют себя с локально-региональными, национальными ценностями и ориентирами» [8, с. 3]. Однако при отсутствии агрессивности государств – носителей локальных культур – оказывается возможным объединение. Автор разделяет идею Ю. Хабермаса о том, что «*признание различий – признание других в их инаковости – может быть причислено к признакам общей идентичности*», т. е. это ценность, реально объединяющая Европу [8, с. 17].

Таким образом, мы предполагаем, что проблема сохранения культурного разнообразия может быть решена при принятии ценности человеческой индивидуальности, разнообразия, возможной инаковости людей.

Тогда, говоря об образовании как воспроизводстве социокультурного опыта, рефлексии общества над ним и его преобразовании, мы постулируем, что, безусловно, образование должно быть направлено на воспроизводство указанных выше двух базовых ценностей, причем в их единстве, а не иерархической подчиненности (в том или другом варианте).

Исходя из этих базовых ценностей, мы отбираем проблемы, которые этим ценностям в настоящее время угрожают, противостоят, – и это представляет аспект культурного целеполагания. При этом мы выбираем проблемы не сиюминутные, но с ограниченным лимитом времени на решение.

Таким образом, сформулируем основные положения, реализующие *принцип социокультурного проблемного целеполагания* в образовании:

1. Образование должно способствовать *решению актуальных проблем* современного

общества в целом и проблем отдельной современной личности.

2. Цели образования следует искать *во внешнем, более широком социокультурном контексте.*

3. Высокая степень неопределенности будущего не позволяет использовать прогностические модели. Но есть *актуальные проблемы, которые сегодня осознаны* (и большинством государств, и подавляющим числом людей) *как наиболее важные* и тем не менее трудно разрешимые, это проблемы не сиюминутные, но с *ограниченным лимитом времени на решение.* Если образование будет способствовать их решению, то оно может быть названо современным и качественным.

Таким образом, предлагается теоретически рассмотреть наиболее важные и при этом конкретно сформулированные проблемы современного человечества и современной личности. И из того, насколько образование способствует решению этих проблем, вывести критерии оценки его качества.

Реализация проблемного целеполагания приводит нас к некоему набору «терминальных целей» образования (один набор – для решения проблем человечества, другой – для решения проблем личности). Далее следует этап согласования этих наборов, а также по возможности проводится декомпозиция «терминальных целей», описывающих результаты образования, в «инструментальные цели», соответствующие содержанию, условиям, формам, методам образования. В итоге согласованный набор терминальных и инструментальных целей преобразовывается в критерии оценки качества образования.

В данной модели выстроена иерархия, вершинами (равноуровневыми) которой являются общество (человечество) и отдельная личность, что соответствует, с нашей точки зрения, единственно приемлемому решению дилеммы «общество-личность».

«С позиции проблем человечества» предлагается рассмотреть такие угрозы обозначенным выше ценностям, как развитие *оружия массового уничтожения и распространение «знаний массового поражения»*; *экологический кризис* (включая сырьевой, демографический,

генетический аспекты) и кризис цивилизационный (*растущая агрессивность религиозного и национального фундаментализма*, так называемый религиозный ренессанс, деление человечества на враждующие между собой «цивилизации» по этническому или конфессиональному признаку).

Проанализировав перечисленные «вызовы», можно показать, что их конструктивное решение возможно только при параллельном разрешении:

1) проблем «научно-технологического плана» (новые источники энергии, питания, способы переработки отходов, биотехнологии, научные подходы к развитию экономики и пр.);

2) проблем гуманитарно-этических (человеческая ответственность, толерантность, признание других в их инаковости).

Это соответствует выдвинутой А. П. Назаретяном гипотезе техно-гуманитарного баланса [9], спроецировав которую на сферу образования, можно утверждать, что качественно то образование, которое направлено и на повышение технологического потенциала, и на совершенствование регуляторных механизмов культуры.

Отсюда путем логических рассуждений можно вывести следующие «терминальные цели» современного образования, отвечающие императиву преодоления современного кризиса миросистемы:

1) развитие мышления, творческих способностей человека и установок на созидательное творчество (а в масштабах человечества – сохранение и развитие научно-культурного потенциала);

2) развитие таких качеств, как терпимость к различиям, самоконтроль, ответственность, и установок на ценности жизни (а в масштабах человечества – преодоление не прекращающихся пока межгрупповых «цивизационных» конфликтов, преодоление деструктивной агрессии, насилия).

С другой стороны, двигаясь от проблем отдельной современной личности (путем анализа современных концепций потребностей, психологических и социологических исследований), мы выводим так называемые

«терминальные цели» современного качественного образования для личности. Это следующие цели:

1) обеспечение базовых потребностей безопасности личности;

2) помощь в развитии адаптивного потенциала личности, что невозможно сегодня без расширения горизонтов и «приглашения» к выходу на более высокие уровни, в том числе на смысловой уровень;

3) удовлетворение образовательных запросов согласно индивидуальной матрице приоритетов, зависящих от личностных и других факторов, и «приглашение» к возвышению потребностей личности.

Полученные критерии «от потребностей личности» не противоречат, но дополняют критерии, полученные «от проблем человечества».

Дальнейшая операционализация полученных критериев и рассмотрение возможных методов их оценивания выходит за рамки настоящей статьи. Подробно они рассматриваются нами в монографии [7].

В целом полученные критерии достаточно явно отражают идеи гуманистической педагогики и психологии и противопоставляются нами некоторым тенденциям, позволяющим судить о качестве образования по ограниченному набору «хорошо проверенных объективных количественных показателей» (успеваемости, ЕГЭ, материально-технической оснащенности и т. д.).

Существующие в настоящее время системы оценки качества образования не всегда согласуются с вышеприведенным перечнем критериев.

В то же время перечисленные выше критерии допускают различные операционализации, при которых они могут быть оценены на качественном уровне экспертами; могут быть предметом рефлексии и самооценки преподавателей и руководителей образования. Они также могут быть основой для проведения различных независимых социологических исследований в сфере образования, которые, несомненно, необходимы сегодня для более адекватного понимания реального качества современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1.
2. *Булкин А. П.* Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII–XX вв. (Педагогический опыт России.): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
3. *Вершловский С. Г.* Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПбАППО, 2008.
4. *Видт И. Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.
5. *Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А.* Социология образования: учеб. пособие. М., 2005.
6. *Иванов С. А., Писарева С. А. и др.* Мониторинг и статистика в образовании: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. М.: АПКиППРО, 2007.
7. *Матюшкина М. Д.* Социокультурные основания оценки качества современного образования: монография. СПб.: СПбАППО, 2009.
8. *Мотрошилова Н. В.* Идеи единой Европы: философские традиции и современность // Вопросы философии. 2004. № 11.
9. *Назаретян А. П.* Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории (Синергетика – психология – прогнозирование): пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2004.
10. *Селезнева Н. А.* Качество высшего образования как объект системного исследования. М., 2003.

REFERENCES

1. *Asmolov A. G.* Strategiya sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroyeniyu grazhdanskogo obshchestva // Voprosy obrazovaniya. 2008. N 1.
2. *Bulkin A. P.* Kul'turosoobraznost' obrazovaniya. Pedagogicheskiy opyt Rossii XVIII–XX vv. (Pedagogicheskiy opyt Rossii.): dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003.
3. *Vershlovsky S. G.* Nepreryvnoye obrazovaniye: Istoriko-teoreticheskiy analiz fenomena. SPb.: SPbAPPO, 2008.
4. *Vidt I. E.* Obrazovaniye kak fenomen kul'tury: evolyutsiya obrazovatel'nykh modeley v istoriko-kul'turnom protsesse: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tyumen', 2003.
5. *Zborovsky G. E., Shuklina E. A.* Sotsiologiya obrazovaniya: ucheb. posobiye. M., 2005.
6. *Ivanov S. A., Pisareva S. A. i dr.* Monitoring i statistika v obrazovanii: Uchebno-metodicheskiy komplekt materialov dlya podgotovki t'yutorov. M.: APKiPPRO, 2007.
7. *Matyushkina M. D.* Sotsiokul'turnye osnovaniya otsenki kachestva sovremennogo obrazovaniya: monografiya. SPb.: SPbAPPO, 2009.
8. *Motroshilova N. V.* Idei yedinoy Yevropy: filosofskiye traditsii i sovremennost' // Voprosy filosofii. 2004. N 11.
9. *Nazaretyan A. P.* Tsivilizatsionnye krizisy v kontekste Universal'noy istorii (Sinergitika – psikhologiya – prognozirovaniye): posobiye dlya vuzov. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2004.
10. *Selezneva N. A.* Kachestvo vysshego obrazovaniya kak ob'yekt sistemnogo issledovaniya. M., 2003.