

Темыр Айтчевич Хагуров, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН, профессор Кубанского государственного университета, доктор социологических наук

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Любая попытка разработки систем и методик оценки качества образования должна опираться на два исходных теоретико-методологических положения. Во-первых, необходимо иметь представление о том, что такое образование, каковы его цели и функции в конкретном социуме в данный исторический момент. Во-вторых, требуется понимание того, что собой представляет качество образования.

Прежде всего, сформулируем собственное понимание указанных исходных положений. Для этого осуществим краткую реконструкцию истории образования, принимая во внимание неизбежные упрощения и схематичность. Однако для наших целей вполне достаточно упрощённой и схематичной картины. Сразу оговорим, что мы исходим из телеологического понимания качества (вещи, процесса, действия), которое, как будет показано далее, уместно рассматривать как соответствие цели. С этой точки зрения качественной следует считать вещь (процесс,

действие), максимально соответствующую своему предназначению, цели. Поэтому мы априорно понимаем качество образования как соответствие его результата (а это всегда интеллектуальные, практические, моральные, волевые и мировоззренческие качества обучаемого) заявленным и преследуемым целям (требуемое содержание указанных свойств обучаемого). Эта точка зрения требует доказательств.

Образование: краткая история целей и принципов

Начнём с того, что исторически принято различать **образование** и **подготовку**. Уже в античной Греции эти виды деятельности обозначались разными словами:

1) «технэ» (τέχνη — искусство, мастерство, умение) — всё, что относилось к приобретению конкретных навыков, ремесла и было доступно низшим классам, и

2) «логос» (λόγος — понимаемое как слово, знание и образ) — всё, что относилось соб-

ственно к образованию и было привилегией только свободного гражданина¹.

Образование отличалось от **подготовки** наличием этого «образа»: образа мышления, широких знаний о мире, способности понимать и интерпретировать действительность и преобразовывать её. Преобразование же действительности — привилегия правящего слоя, представителям которого, соответственно, требуется нечто большее — конкретные умения. Получить образование означало сформировать человека «по образу», в совокупности заданных этим образом духовных, интеллектуальных, моральных и волевых качеств.

Уже тогда наблюдается наличие двух подходов к пониманию **целей** образования. Ярче всего это отразилось в полемике Сократа с софистами. Философы и софисты соглашались с тем, что образование должно быть широким и разносторонним, но расходились в понимании того, **для чего** нужно быть образованным². Софист — это мудрец, тогда как философ — это любящий мудрость. Разница очевидна. Софисты ставили на первый план **практическую эффективность** образования. В ситуации прямой демократии центральным местом эффективного образования было искусство красноречия, владение которым позволяло добиваться политических целей. С этой точки зрения качество образования — это, говоря современным языком, высокий уровень социально-коммуникационных компетенций, сформированная в процессе

получения образования способность убеждать, владеть умами и вести за собой.

Философия же в лице Сократа, Платона и Аристотеля целью образования ставила познание истины, отделение сущностей от видимостей. Применительно к политической практике это означало внимание в первую очередь к **самим целям**, а не к средствам их достижения. Тогда качественное образование — это способность глубоко понимать и правильно интерпретировать действительность и ставить качественные цели, ведущие к достижению блага для общества (родного полиса).

Очевидно, что «компетентность убеждения и лидерства» (подход софистов) и «компетентность понимания и целеполагания» (подход философов) не тождественны между собой. Таким образом, уже в античности мы наталкиваемся на различные представления о содержании и целях образования, обуславливающие различные подходы к пониманию его качества.

В античной истории восторжествовал подход софистов, точнее, их последователей скептиков. Истина (гносеологическая, политическая, моральная) была признана недостижимой. Однако ситуацию изменило христианство, реабилитировавшее истину и утвердившее её онтологический статус. Различие античного и христианского взгляда на истину отчётливо выражено в эпизоде встречи Христа с Пилатом. Христово «Я принёс людям истину» и Пилатово «Что есть истина?». Сама риторичность вопроса Пилата ярко свидетельствует о характерном для поздней Античности понимании истины как недостижимости.

Центральная идея средневекового образования — богопознание³ как познание исти-

¹ Хагуров А., Горлова И., Ахиджахов А. Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов). 2-е изд., перераб. и доп. Краснодар, 2001. С. 13.

² Там же, С. 14.

³ Там же. С. 18.

ны, которое несёт добро (благо) и красоту. Такого рода истина не только прекрасна сама по себе, но и полезна для человека, ибо позволяет определить истинные (благие и красивые) принципы жизнеустройства. Поскольку человек есть Образ Божий и обладает богоподобным разумом, то истина становится умопостижимой. Ключ к постижению истины — откровение священного писания. Соответственно, цель средневекового образования — научить человека понимать (и интерпретировать) священные тексты. Для этого нужно не только знать их содержание (теология и история), но и уметь рассуждать (логика) и доказывать (риторика). Наиболее полно эти представления об образовании воплотились в модели классического средневекового университета⁴. Университет — это школа, где преподаётся универсум знаний, овладеть которым можно лишь путём кропотливого многолетнего труда (изучения текстов, участия в диспутах, комментирования авторитетов). В этот период образование — это по-прежнему привилегия, благо для немногих. Начальная подготовка — изучение латыни, грамматики, арифметики — это не есть собственно образование, а лишь подготовка к нему. С этих позиций качество образования — это «компетентность понимания священных текстов». Другие формы получения знаний (например, обучение ремеслу) образованием не являются и рассматриваются по аналогии с греческим «технэ» — приобретение навыка, умения.

Пропуская крайне интересную и важную, но не относящуюся напрямую к нашей теме историю образования XIV–XVI веков,

⁴ Скирбекк Г., Пилье Н. История философии. Уч. пос. / Пер. с англ. В.И. Кузнецова; Под. ред. С.Б. Крымского. М.: Владос, 2001.

перейдём к истории образования XVII–XVIII веков. В этот период происходит существенное изменение в понимании содержания и целей образования, размежевание его уровней и задач. Во-первых, появляется массовая школа, спроектированная Я.А. Коменским, строящаяся на основе предметной классно-урочной системы (что не вполне похоже на сегодняшнюю систему школьного образования) и опирающаяся на новое образовательное средство — учебник⁵. Цели Коменского носят религиозный характер — школа должна воспитать человека, способного самостоятельно читать и понимать священное писание и способного разумно, самостоятельно и ответственно действовать в повседневной жизни. Другими словами, речь идёт о просвещении масс, стремлении избавить их от обмана и манипуляций (в понимании Коменского — со стороны католической церкви). Меняется содержание образа: богослов, умопостигающий универсум в поисках истины, красоты и добра, уступает место рассудительному и практичному буржуа, человеку рационального действия, активно преобразующему мир.

Во-вторых, происходит совмещение «технэ» и «логоса», что приводит к появлению **технологий** — научно-практических форм деятельности. Профессиональная подготовка начинает опираться на науку. Новым типом образовательного учреждения становится технологический университет (впервые — Эколь Политекник во Франции в середине XVIII в.). Принцип такого образования лучше всего определил Д.И. Менделеев, писавший, что за-

⁵ Хагуров А., Горлова И., Ахиджахов А. Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов). 2-е изд., перераб. и доп. Краснодар, 2001. С.13.

дача высшего образования научить человека различать и употреблять «конкреты» и «абстракты». «Конкреты» — это то, чем занято рабочее время, те или иные задачи. Образованность же определяется умением размышлять и использовать научные знания для решения задач — работать с «абстрактами». Если нет пространства абстрактов — нет и образования, одна подготовка, навывк⁶. Ключевая компетентность здесь — умение применять научный метод и научные знания для решения конкретных задач.

Вместе с тем образование традиционного университетского типа сохраняет свои позиции, прежде всего, в подготовке политической элиты (дворянства). В его основе классическая гуманитарная парадигма, предполагающая широкую эрудицию и знание языков, умение концептуально мыслить, глубокую историческую, литературную и философскую подготовку. В. Гейзенберг об этом писал так: «Кто занимается философией греков, на каждом шагу наталкивается на эту способность ставить принципиальные вопросы, и, следовательно, читая греков, он упражняется в умении владеть одним из наиболее мощных интеллектуальных орудий, выработанных западноевропейской мыслью»⁷. Здесь по-прежнему базовая компетентность — это «убеждение и лидерство», основанные на способности широко и глубоко понимать и интерпретировать действительность, опираясь на весь предшествующий культурный опыт человечества (точнее — на как можно более полное отражение этого опыта в содержании образования).

⁶ Инновационное образовательное учреждение: опыт тольяттинской академии управления / Под ред. С.Б. Крайчинской. Тольятти, 2006.

⁷ Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М., 1987.

Эти три подхода к образованию и пониманию его качества можно назвать классическими для эпохи модерна. Образование из блага элитарного превращается в доступное широким слоям массовое благо. Наиболее полно этот подход воплощён в советской модели многоуровневой школы. Для нас наиболее интересен уровень школьного образования. Его цель, как известно, заключалась в «воспитании всесторонне развитой, гармоничной личности», члена социалистического общества. То есть целью образования было формирование личности с определённой совокупностью интеллектуально-практических (знания, умения, навыки), моральных и волевых качеств. Конкретное **содержание** образования в этом случае выполняло роль **средства формирования** «всесторонне развитой личности».

Кратко подведём итоги. Мы установили, что исторически **образование** принято отличать от **подготовки**. Последняя опирается на навык, тогда как первое — на образ (представление о том, какими интеллектуальными, моральными и волевыми качествами должен обладать человек). При этом образование исторически понимается как императивное благо (то есть соединяет в себе элементы привилегии и долженствования, усилий в приобретении этого блага). Содержание образа и содержание учебного материала, а также технологии обучения исторически меняются. Примерно в XVIII веке происходит соединение подготовки и образа в парадигме технологического образования. На каждом уровне образования решались особые задачи, специфичность которых возрастала по мере перехода на следующий уровень. Однако цель школьного образования на протяжении бо-

лее чем двух тысяч лет оставалась неизменной — формирование гармоничной, всесторонне развитой личности, культурного человека. Причём эти цели были социально-значимыми, конвенциональными.

Ситуация меняется (особенно непростым образом для России) с утверждением понимания образования как услуги. Это изменение затрагивает как понимание целей, социокультурного статуса и общественно-значимых функций образования, так и его содержания.

Образование как услуга в медиа-обществе

Сфера образования не есть нечто изолированное от общества и культуры. Социально-значимые ценности, смыслы и идеалы определяют поведение и образ мыслей участников образовательных отношений: учителей, педагогов, обучающихся, их родителей, экспертов и чиновников. Формула «образование как услуга» — отражение культуры рыночного общества, господствующими ценностями которого стали максимизация полезности, эффективность и конкурентоспособность, свобода и плюрализм самоопределения (Р. Мертон).

Ранний капитализм, как убедительно показал М. Вебер, существенно отличается от капитализма позднего, хотя и не отменяет многих его черт (например, конкурентоспособность и эффективность как принципы деловой организации). Ранний капитализм — это «общество производства и накопления» (М. Вебер), поздний — «общество потребления» (Т. Веблен). Ценности общества потребления носят прагматически-гедонистический характер. Это уже не только максимизация прибыли как самоцель (эффективность), но

и максимизация комфорта (приобретающего высокую потребительскую ценность).

Другая существенная черта современного общества, ставшая аллюзией — это информатизированность. Термин «информационное общество» (Ф. Уэбстер) отражает лишь часть его особенностей. Применительно к культуре более подходит термин «медиа-общество» (Н. Луман, М. Маклюэн). Доминирование аудио-визуальной информации, транслирующей основную часть актуальных культурных смыслов, существенным образом изменяет мышление современного человека.

Всё это отражается на образовании. Влияние масс-медиа, предоставляющих сознанию простые, эмоционально окрашенные образы действительности, которые не предполагают критичного отношения к себе, а действуют в режиме подсказки-наставления, формирует привычку **потреблять информацию**. Так сформированное сознание при столкновении с любым когнитивным затруднением стремится найти готовый ответ или рецепт, вместо того, чтобы внимательно и глубоко анализировать возникшую проблему. По-видимому, именно в **потребительском** медиа-мышлении значительной части современных российских школьников и студентов заключены те пугающие процессы **исчезновения подлинности образования** (А.А. Остапенко⁸), которые становятся темами острых критических исследований проблемы «качества образования».

«Я полагаю, что непреодолимое ощущение кризиса, в большей или меньшей степени

⁸ Остапенко А.А. Скукоживание подлинности, или Скоро ли наступит «тепловая смерть» школы? // Народное образование. 2009. № 10. С. 69–70

распространившееся среди философов, теоретиков и практиков образования, <...> **мало связано с виной, ошибками, недосмотром профессиональных педагогов, равно как и с промахами теории образования**, оно проистекает из **всеобщего разложения личности**, из дерегулирования и приватизации процесса её формирования, из отрицания авторитетов, полифонии провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментации жизни, характеризующей наш мир», — пишет З. Бауман⁹ (выделено мною. — Т.Х.).

Итак, мы наблюдаем превращение образования в сферу **образовательных услуг**. Что здесь плохого? **Услуги — это то, что продаётся и покупается на рынке**. Поскольку мы живём (и, похоже, собираемся продолжать жить) в рыночном обществе, нужно отдавать себе отчёт в существовании **неотменяемой рыночной логики** оказания услуг. Логика эта проста — **потребитель должен быть доволен**. Если потребитель недоволен, то он купит услуги в другом месте. Сторонники реформ тоже соглашались с этим и говорят: конкуренция между вузами за качество оказываемых услуг будет способствовать повышению качества образования.

Однако здесь кроется сразу несколько «подводных камней». **Первый:** как потребителю оценить качество такой тонкой услуги, как образование? Его ведь нельзя потрогать, пощупать, попробовать на вкус. Знаний у будущих студентов и их родителей в большинстве случаев недостаточно, чтобы уверенно ответить на важные для понимания качества образования вопросы: «чему и как будут учить?».

⁹ *Бауман З.* Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002.

Отсюда **второй** «камень», подкладываемый всё той же неотменяемой рыночной логикой, — услуги нужно рекламировать и продвигать, чем и занимается маркетинг услуг. Это значит, что «упаковка» услуги — названия курсов и тем, имена и титулы преподавателей, обещаемые перспективы должны быть броскими, яркими, привлекающими потребителя и в сжатом виде сообщаящими ему о качестве и **удобстве пользования услугой**. Здесь мы наталкиваемся на **третий**, самый интересный «камень» — кто такой потребитель и чего он хочет? Сторонники реформы уверенно отвечают: потребитель образовательных услуг хочет получить качественное образование. Так ли это на самом деле? Сам потребитель (студент и его родители) скажет, что именно так и есть — ему нужно качественное образование. Однако маркетинговая логика подсказывает, что на процесс покупки услуги в большей степени влияют соображения **удобства** пользования, а качество — это во многом **имиджевая** характеристика услуги, формируемая рекламой, «упаковкой» как рекламным образом.

Превращение образования в один из сегментов сферы услуг неумолимо приводит к поглощению содержания (как **внутренней** сущности) образования рекламой и образами (как **внешними** факторами). Делая образование предметом потребления, мы исключаем из него очень важный элемент — императивность, принудительность, требовательность. Потребитель больше всего ценит свой комфорт. Подлинное же образование, как и любая ситуация настоящего развития личности во многом дискомфортно. Так же, как внутренне дискомфортен разрыв между наличным и должным, между тем, что я знаю и понимаю

и тем, как я **должен** знать и понимать. Этот элемент долженствования неустраним из образования без разрушения его сути. Интерес и радость познания становятся возможны тогда, когда выполнено требование долженствования, когда обучаемый подчинил свою лень, ригидность, несобранность. В классической интеллектуальной традиции, образование — это императивное благо, которое нужно заслужить упорным трудом. Сегодня эта императивность исчезает, уступая место «потребительским предпочтениям», и процесс этот объективен и неумолим.

Второй момент, на который необходимо обратить внимание, — это декларируемая (скорее на уровне политических заявлений, чем нормативных документов) **идеология целей** реформы (модернизации) образования. Для чего она осуществляется? Чтобы стать более **эффективными и конкурентоспособными**. Эти установки на конкурентность и эффективность транслируют все официальные лица, говорящие о реформе — президент, министр образования, чиновники Минобра и Рособнадзора. Эффективность и конкурентоспособность, также как и потребление услуг — элементы рыночной идеологии. **Провозглашая эту идеологию в качестве целей** (а именно к этому ведут политические декларации), **мы совершаем опасную подмену**. Традиционная цель классического образования — «воспитание гармоничной, всесторонне развитой личности» — это, очевидно, совсем не одно и то же, что «воспитание конкурентоспособной и эффективной личности».

Обратимся к данным социологических исследований. Практически во всех исследованиях качества мировоззрения и ценностей

молодёжи Краснодарского края, проведённых под руководством автора¹⁰ в 2005–2008 гг., можно наблюдать одну и ту же иерархию ценностей — целей. На вопрос о будущем¹¹ респонденты сообщают, что хотят иметь крепкую семью, высокооплачиваемую работу, обеспечить себя и близких материально. Такие цели, как «сделать мир лучше», «внести вклад в процветание своей страны» выбирает не более 6–8 % респондентов.

При этом большая часть (55–60%) как работающей, так и учащейся молодёжи считает, что добиться успеха можно, только если много трудиться и работать над собой. Далее по группам респондентов идут различия: учащаяся молодёжь на второе место ставит качественное образование, в то время как работающая считает, что «удача — путь к успеху».

Далее задавался вопрос о том, какими качествами нужно обладать современному человеку. В обеих группах респондентов наиболее популярны ответы: быть «уверенным в себе» и «умным». Следующим ответом по популярности среди учащейся молодёжи является ответ быть «сильным», а у работающей молодёжи третьим по популярности является вариант быть «удачливым, счастливым». Варианты ответа быть «честным» и «добрым» выбирали не более 4–6% респондентов. Другими словами, доброта и честность у сов-

¹⁰ Заказчиками выступали Управление образованием г. Краснодара (2005, 2006 гг.), Прокуратура Краснодарского края (2007 г.), Департамент молодёжной политики Краснодарского края (2008 г.). Величина выборки колебалась от 400 до 2 000 человек.

¹¹ Применялась достаточно изощрённая техника постановки вопросов, позволяющая отслеживать искренность и согласованность ответов, которые в целом были устойчиво высокими.

ременных школьников и студентов не относятся к числу востребованных личностных качеств. Это неудивительно — ведь их призывают быть конкурентоспособными и эффективными. Они слушаются. Между тем, сохранение текущей идеологии неизбежно приводит к деформации содержания воспитательной работы в школе и вузе, к падению интереса к отвлечённому, не содержащему явной полезности теоретическому знанию.

Таким образом, **в условиях господства потребительской культуры, школа из института воспитания и обучения неизбежно превращается в один из институтов системы потребления.** Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93 % девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием; около 60 % студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «что для вас самое важное в жизни?», 42% ответили «хорошо выглядеть», 18% — «быть всегда пьяным», и только 6 % (!) — «получить знания о мире»¹².

Эти тенденции (отнюдь не только зарубежные) имеют прямое отношение к проблеме качества образования. Образование сегодня в большей или меньшей степени практически во всех странах испытывает сильное деформирующее воздействие со стороны рыночной культуры. Как указывают Г.Е. Зборовский и Е.А. Шуклина, «главное, что беспоко-

ит всех без исключения исследователей образования, — снижение (некоторые утверждают: недопустимо быстрое) уровня реального образования. Одна из основных проблем, обсуждаемых сегодня повсеместно, — кризис образования и пути выхода из него. С позиций социологии образования о его кризисе свидетельствует всеобщая неудовлетворённость его качеством»¹³. Это неудивительно, так как система образования стремится не **научить**, а удовлетворить спрос, что логично в ситуации оказания услуг. Другими словами, наблюдается интенсивная **консьюмеризация** (от англ. consume — потреблять) образования.

Эта точка зрения вполне легитимна в современной социологической науке. Так, известный отечественный социолог Н.Е. Покровский утверждает, что высшее образование во всём мире из святилища фундаментальных научных ценностей всё больше превращается в некое подобие супермаркета. Он пишет: «Потребители высшего образования, в том числе и в России, прежде всего, ценят: его доступность или «удобность», то есть максимальное сокращение физических усилий для получения искомого результата; экономическую усреднённость и эффективность («платить меньше — получать больше»); упакованность учебных программ в яркие функциональные упаковки, облегчающие потребление «товара», в качестве которого выступают знания и умения; максимальную коммерческую реализуемость полученных знаний. <...> Университеты, а равно и школы, уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя — в качестве священ-

¹² Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор; Пер. с англ. Н.Макарова. М.: Ульгра.Культура, 2003.

¹³ Зборовский Г. Е., Шуклина Е.А. . Образование как ресурс информационного общества // СоцИс, 2005, № 7, С.101–109.

носителей. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению»¹⁴.

На схожие тенденции указывает другой известный российский социолог, последовательный сторонник рыночных реформ В.В. Радаев: «Современные студенты вынужденно более прагматичны <...> На них оказывается колоссальное давление внешней среды, которое мы даже близко не ощущали. Они считают, что должны быть успешными, сразу зарабатывать деньги, причём большие деньги. <...> Их буквально трясёт, начиная чуть ли не с начальных курсов: а тому ли меня учат? А зачем нам эта математика или философия? А нужен ли я на рынке? А кем я буду работать? Они требуют больше прикладных вещей, которые востребованы прямо сейчас. <...> Это принимает форму устойчивого прагматического психоза»¹⁵.

Сходным образом концептуализируют ситуацию ведущие западные социологи. Как пишет З. Бауман: «Всё, что сделали университеты в последние девятьсот лет, имело смысл либо при ориентации на вечность, либо в рамках доктрины прогресса; модернизировать же избавила от первой, тогда как постмодернити обесценила вторую. <...> На практике это означает подчинение суровым требованиям рынка и измерение «общественной полезности» создаваемого университетами продукта наличием стабильного спроса, рассмотрение университетов, создающих «ноу-хау», в качестве

поставщиков некоего товара, которому придется бороться за место на переполненных полках супермаркетов, товара, теряющегося среди прочих, качество которых проверяется объёмами продаж. Многие преподаватели радостно приветствуют новую реальность, ожидая превращения университета в коммерческое предприятие и выискивая обнадеживающие перспективы там, где раньше виделись лишь опасности»¹⁶.

Таким образом, превращение образования в услугу приводит к существенному изменению в понимании целей и содержания образования участниками образовательного процесса. Понимание образования становится плюралистичным: в диапазоне от приверженности классической парадигме (императивное благо) до парадигмы рыночной (useful knowledge) или потребительской (максимизация комфорта).

Однако помимо социокультурных процессов существует ещё нормативно-правовая сфера, очевидным образом влияющая на культуру. Влияние это может быть различным — противостоящим культурным тенденциям, нейтральным по отношению к ним или однонаправленным. Коротко рассмотрим этот вопрос на примере базового нормативного документа — Закона РФ «Об образовании»: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)».

¹⁴ Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // СоцИс, 2005, № 10, С.69–76.

¹⁵ Радаев В.В. Студент — жертва устойчивого прагматического психоза // <http://hse.ru>

¹⁶ Бауман З. Индивидуализированное общество. / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002.

Первое, что бросается в глаза, — это отсутствие какого-либо указания на цели образования. Точнее, есть лишь неявно декларируемая цель — удовлетворение интересов человека, общества, государства. Встаёт принципиальный вопрос: каких интересов? Если интересы государства ещё как-то определяемы (например, через публичный политический дискурс), то интересы человека и общества определить проблематичнее. Как было показано выше, интересы участников образовательных отношений могут принципиально различаться. С обществом картина ещё более сложна. Некоторые уточнения вносит статья 2 того же закона, в которой раскрываются принципы государственной политики в области образования: «Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений».

Даже поверхностный анализ перечисляемых в законе принципов показывает, что все из них, кроме п. 1, касаются **условий** организации образовательной деятельности. В п. 1 мы находим частичное и размытое указание на цели (причём воспитательные): «приоритет общечеловеческих ценностей и воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». При этом отсутствует (де факто, в силу плюралистичности культурных манифестаций) какое-либо конвенциональное определение понятий «гражданственность» и «общечеловеческие ценности». Соответственно, закон не снимает проблематичности вопросов содержания общечеловеческих ценностей, наличия или отсутствия желательных направлений «свободного развития личности».

В развитие указанных норм п. 1 ст. 14 закона «Об образовании» провозглашает, что содержание образования должно быть ориентировано на «свободное самоопределение личности, создание условий для её самореализации, укрепление и совершенствование правового государства». Принципиально важно здесь отсутствие каких-либо указаний на возможные (или желательные) направления «свободного самоопределения». Если полагать, что образование — это путь развития личности, то что делать в ситуации, когда вектором свободного самоопределения социально-значимого количества личностей ста-

нет отказ от развития? О правомерности такой гипотезы свидетельствует анализ современной социокультурной ситуации.

В п. 2. ст. 14 закона «Об образовании» указывается, что «содержание образования должно обеспечить адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование духовно-нравственной личности». Социологический анализ сразу вызывает вопросы:

а) как быть с «адекватностью мировому уровню», если ведущие западные обществоведы указывают на катастрофическое снижение этого уровня?

б) если современная научная картина мира объективно противоречива, сложна, то **что** вводить в содержание общего образования?

в) что такое «совершенствование общества» (среди обществоведов и политиков взгляды диаметрально противоположны)?

г) что такое «духовно-нравственная личность», о **какой** духовности и нравственности идёт речь?

Таким образом, существующая социокультурная ситуация (ценности и практики рыночного общества, плюрализм ценностных позиций) и размытость исходных нормативных определений образования усложняют определение конвенциональных целей образования а, соответственно, возможность оцен-

ки его качества. Однако подобное утверждение требует развёрнутых доказательств и рассмотрения существующих подходов к оценке качества образования.

Качество образования: возможности и ограничения существующих подходов

Хотя нас интересует в первую очередь проблема понимания качества школьного образования, имеет смысл предварительно обратиться к опыту высшей школы. Прежде всего, по причине реализации Болонского процесса и интеграции российской высшей школы в европейское образовательное пространство. Возможно здесь удастся найти некие общеметодологические подходы к пониманию и оценке качества образования.

Однако анализ изданных Росаккредагентством публикаций, отражающих европейский опыт, привёл к неожиданному результату: в них отсутствует ясное изложение методологии понимания качества образования как такового. Стандарты, обуславливающие качество и принципы оценки имеются, а развёрнутого понимания качества (совокупностью каких интеллектуальных, духовных и прочих качеств должен обладать человек, получивший качественное образование) нет. Точнее, имеются указания на уровень обученности студентов, соответствие их знаний определённым стандартам, описание условий достижения качества, но развёрнутого понимания содержания искомого понятия, повторим, нет. Общее понимание качества, вытекающее из анализа перечисленных документов, сводится к достижению обучаемым определённых стандартов профессиональной подготовки, соответствующих тому или

иному уровню и/или направлению образования¹⁷.

Популярным в Европе и набирающем популярность в России подходом к нормированию качества образования становится сертификация по стандарту ИСО (ISO) серии 9000. Согласно этому стандарту под качеством следует понимать «степень соответствия свойств какого-то объекта (продукта, услуги, процесса) некоторым требованиям (нормам, стандартам)». С этих позиций качество образования — это сбалансированное соответствие всех аспектов образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам. Если с нормами и стандартами (обученности) дело обстоит более или менее понятно (хотя и небеспроблемно), то в отношении целей, потребностей и требований — всё гораздо сложнее. Ключевой вопрос: чьи это цели и в чём конкретно они заключаются? Если исходить из принципов свободы и рынка, то субъекты образовательных отношений ставят перед собой различные цели, имеют различные потребности и выдвигают различные требования. Стандартизации в таком случае поддаётся лишь тот аспект качества, который связан с профессиональной подготовкой (нормами обученности, в соответствии с нормами деятельности). Образование в этом случае нивелируется до профессиональной подготовки. К оценке качества среднего образования такой подход малоприменим.

¹⁷ Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Модели аккредитации за рубежом. М. Йошкар-Ола, 2005., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Экспертиза качества образования: европейский подход. М., 2008. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. Йошкар-Ола: аккредитация в образовании, 2008.

Н.Ш. Никитина и П.Е. Щеглов указывают, что к определению качества образования необходим многосторонний подход¹⁸. Во-первых, перед образованием ставятся определённые цели, как внешние, так и внутренние. Оно должно соответствовать установленным стандартам и нормам. Для получения действительно качественного образования должно быть обеспечено **качество** самих **требований** (целей, стандартов и норм) и необходимые **качественные ресурсы** (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент абитуриентов, материально-техническое обеспечение, финансы). При соблюдении этих двух аспектов качества важную роль играет **качество образовательных процессов** (научная и учебная деятельность, управление, образовательные технологии), непосредственно реализующих (обеспечивающих) подготовку специалистов. И, наконец, ещё один элемент качества образования — **качество результатов** деятельности образовательного учреждения. Далее авторы указывают, что хотя все составляющие качества образования достаточно важны, но, говоря о качестве, чаще всего имеется в виду именно качество результатов образовательной деятельности, а всё остальное рассматривается как необходимые условия получения этих результатов. Собственно это и есть развёрнутое понимание качества образования как соответствие целям, априорную приверженность к которому мы заявили с самого начала. Крайне важной в методологическом отношении представляется постановка вопроса о качестве целей образования.

¹⁸ Никитина Н.Ш., Щеглов П.Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // Университетское управление, 2003, № 1.

Далее авторы осуществляют ещё одну важную методологическую оговорку, указывая, что все участники образовательных отношений (личности, работодатели, вузы, общество и государство) «заинтересованы в качестве высшего образования, но конечные цели у них *разные* (курсив мой — Т.Х.), хотя и взаимосвязанные»¹⁹. Этому достаточно развёрнутому и методологически корректному определению качества образования присущ один недостаток — априорное утверждение о **взаимосвязанности** целей. Это утверждение опирается на абстрактную модель «ответственного потребителя, заинтересованного в качественной услуге, что во многом не соответствует **реальности** культуры и социально-значимых практик.

Схожий подход к определению качества образования предлагают А.М. Новиков и Д.А. Новиков: «Под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям»²⁰. Далее они указывают, что поскольку корневое понятие «образование» распространяется и на образование как результат (образованность), и на образование как образовательный процесс, позволяющий получить необходимый результат, то и понятие «качество образования» относится и к результату, и к процессу. Всё совершенно корректно с методологической

точки зрения, за исключением вопроса о содержании **реальных** социальных и личностных ожиданий.

Далее авторы выделяют пять **элементов** системы образования: 1) органы управления образованием (ОУО); 2) образовательные учреждения (ОУ); 3) образовательные программы (ОП); 4) обучающие; 5) обучающиеся. И четыре **субъекта** (заказчиков и потребителей образовательных услуг): личность; производство; общество, государство; система образования.

Полностью соглашаясь с предложенным пониманием, необходимо задать вопрос: **что, если в силу рассмотренных выше особенностей современной социокультурной ситуации цели всех субъектов (статистически значимо) разнонаправлены или недостаточно определены?**

Рассмотренные нами подходы к оценке качества образования обоснованы и технологичны, но одно существенное обстоятельство снижает эффективность их применения в практике. Это абстрактность представлений о «идеальном потребителе образовательных услуг» и размытость нормативно и политически декларируемых целей. В результате мы сталкиваемся с ситуацией, когда содержание «экспертизы качества образования» сводится к экспертизе **условий** образования (наличие учебников, квалификация преподавателей) и **уровня обученности** (то есть соответствия требованиям ГОС имеющихся у учащихся знаний). Причём для оценки последнего используется фактически один универсальный инструмент — ЕГЭ, при всех имеющихся нареканиях о его измерительных возможностях.

Для того чтобы выработать эффективный подход к оценке качества образования,

¹⁹ Никитина Н.Ш., Щеглов П.Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // Университетское управление, 2003, № 1.

²⁰ Новиков А.М., Новиков Д.А. Как оценивать качество образования. М., 2005.

необходимо ответить на вопросы: **кто** обучает, **кого** обучает, **как** обучает и, самое главное, **зачем** обучает? Очевидно, что все составляющие должны учитываться в оценке качества образования. Однако, если вопросы «кто?» и «как?» относительно понятны (оценивать нужно квалификацию учителей и методы и технологии обучения), то вопросы «кого» и «зачем?» — проблематичны. Вытекающий из Закона РФ «Об образовании» ответ на последний вопрос «для того, чтобы человек свободно самоопределялся, был духовно-нравственной личностью, имел знания, соответствующие мировому уровню и был нацелен на совершенствование общества» даёт слишком мало оснований для конкретизации желаемых результатов образования. Ситуация ещё более усугубляется принципиальной неясностью возможных направлений «свободного самоопределения».

Представляется, что для снятия этих существенных методологических ограничений необходимо уточнять определение цели образования. Эта цель (или цели) должна опираться на конвенциональные научно-исторические представления о сущности и содержании образования и указывать на определённый результат образовательного процесса, отражённый в совокупности интеллектуальных, моральных, волевых и нравственных качеств обучаемого, определение ключевых компетенций (понимаемых как способность справляться с определённым кругом задач). Уточнение целей образования должно очевидным образом вписываться в определённый культурно-исторический контекст, позволяющий соблюсти оптимальный баланс между ориентацией на богатейшие отечественные традиции образования и науки и открытость

лучшим образцам мирового опыта. При этом потребуются отойти от идеологии «образовательных услуг» к идеологии «воспитания человека и гражданина». В противном случае неизбежен регресс целей к «удовлетворению потребительских предпочтений».

Реализация этой задачи позволит перейти к выбору и/или разработке соответствующего инструментария оценки качества по результату за счёт расширения методик оценки, что поможет преодолеть однобокость и поверхностность доминирующих тестовых методик. Последние, кстати, в силу своих технологических особенностей приспособлены, скорее, к оценке знаний, а не компетенций.

Вторая методологически важная задача — это введение в поле оценки ответа на вопрос «кого обучаем»? Дело в том, что концепция «свободного самоопределения личности» игнорирует очевидный факт: если цели обучаемого не совпадают с целями обучения, консенсус в отношении качества (удовлетворённость потребителя) и достижение целей обучения становятся невозможными. Подобная ситуация — отнюдь не редкость в поле идеологии «свободного самоопределения» и не может фиксироваться существующими методиками оценки, исходящими из абстракции «идеального ответственного потребителя». Другими словами, ситуация, когда школа стремится передать обучаемому определённый уровень знаний, а он стремится получить аттестат (увы, уже не «зрелости!») и не считает эту совокупность знаний необходимой для себя (ситуация, заметим, вполне типичная), непрозрачна для существующих методик и неразрешима в рамках существующей идеологии образования без катастрофического снижения его уровня.

Оценивая качество образования, нам необходимо оценивать позицию обучающегося — его систему ценностей и отношений к образованию (отношение к учёбе вообще; школе, в частности; содержанию программ) — на предмет согласованности с целями образования, о которых говорилось выше. Если школе не удастся добиться этой согласованности, достижение целей окажется проблематичным. Разумеется, речь не идёт об уравниловке или подавлении личностной позиции (всем по команде принять цели!), напротив, речь идёт о необходимости убеждать и мотивировать учеников на достижение образовательных целей.

Таким образом, система оценки качества образования должна опираться как на традиционную оценку качества педагогического состава и учебно-методического сопровождения образования, так и включать в себя методы оценки качества целеполагания и измерения результатов образования и методы оценки позиции обучающегося.

Литература

1. *Аронсон Э., Праткинс ЭР.* Эпоха пропаганды (механизмы убеждения: повседневное использование и злоупотребление). СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
2. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. / Пер. с англ. под ред. ВЛ. Иноземцева. М.: Логос, 2002.
3. *Борцов Ю.С., Матяш Д.В., Харламова Г.С.* Феномены социокультурного пространства (власть, музыка, смерть, информационные технологии). Ростов-на-Дону, 1999.
4. *Бьюкенен П. Дж.* Смерть Запада / Пер. с англ. А. Башкирова. М.: АСТ, 2003.
5. *Гейзенберг В.* Шаги за горизонт. М., 1987.
6. Закон РФ «Об образовании».
7. *Захаров Д.* Идеальный потребитель // http://www.manwb.ru/articles/Nature/smysl_IdealConsumer_DmZah
8. *Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.* Образование как ресурс информационного общества // СоцИс, 2005. № 7. С. 101–109
9. *Зимбардо Ф., Ляйне М.* Социальное влияние / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2001.
10. Инновационное образовательное учреждение: опыт тольяттинской академии управления / Под ред. С.Б. Крайчинской. Тольятти, 2006.
11. *Иноземцев В. Л.* Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2000.
12. *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
13. *Корнев С.* Выживание интеллектуала в эпоху массовой культуры // Неприкосновенный запас. 1998. № 1. С. 18–21.
14. *Маклюэн М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека. М. Жуковский: Канон-Пресс-Ц, Кучково Поле, 2003.
15. *Малькова З.А.* Тринадцать лет спустя: американская школа-96 // Педагогика. 1996. № 5. С. 99–106.
16. *Митрошенков О.А.* Пространство российской духовной культуры: испытание переменами // СоцИс. 2005. № 11. С. 31–42.
17. *Мкртчян Г.М.* Стратификация молодёжи в сферах образования, занятости и потребления // СоцИс. 2005. № 2. С. 110.
18. *Мотова Г.Н., Наводнов В.Г.* Модели аккредитации за рубежом. М. Йошкар-Ола, 2005.

19. *Мотова Г.Н., Наводнов В.Г.* Экспертиза качества образования: европейский подход. М., 2008.
20. *Никитина Н.Ш., Щеглов П.Е.* Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // Университетское управление, 2003. № 1. С. 31–37.
21. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Как оценивать качество образования. М., 2005.
22. *Покровский Н.Е.* О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // СоцИс. 2005. № 10. С. 69–76.
23. *Покровский Н.Е.* Российское общество в контексте американизации (принципиальная схема) // СоцИс. 2000. № 6. С. 7–8.
24. *Поликарпов В.С.* Закат Америки. Таганрог: ТРТУ, 1999.
25. Потребляемость: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор; Пер. с англ. Н. Макарова. М.: Ультра-Культура, 2003.
26. *Радаев В.В.* Студент — жертва устойчивого прагматического психоза // <http://www.hse.ru>.
27. *Седляк В.* Homo electronicus // Культурология. XX век. Дайджест. Т. 1. М., 1997.
28. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. Йошкар-Ола: Аккредитация в образовании, 2008.
29. *Филиппов Ф.Ф.* Социологический анализ проблем образования / Франция глазами французских социологов. М.: Наука, 1990.
30. *Хагуров А., Горлова И., Ахиджахов А.* Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов). 2-е изд.: перераб. и доп. Краснодар, 2001.
31. *Хагуров Т.А.* «Человек потребляющий»: проблемы девиантологического анализа. М.: Институт социологии РАН, 2006.
32. *Хангельдиева И.Г.* Образование в контексте культуры и цивилизации // Материалы международной научной конференции «Культура и образование в информационном обществе» (Краснодар, 16–18 сентября 2003 г.). Краснодар, 2003. С. 298–300.
33. *Шевченко И.О., Гаврилов А.А.* О теневых экономических отношениях в сфере высшего образования // СоцИс. 2005. № 7. С. 118–123.
34. *Шульте П.* Внебюджетное финансирование и взаимоотношения между высшим образованием, промышленностью и обществом // Высшее образование сегодня. 2003. № 10. С. 46–52.
35. *Эко У.* От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст // Internet. Ежемесячное приложение к Сети. 1998. № 6–7. С. 91–92. <http://www.gagin.ru/internet/10/32.html>.