

## ПРИГЛАШАЕМ К ДИСКУССИИ

### Качество и фундаментальность образования: взаимосвязи и противоречия

**В.А. ТЕСТОВ** – заведующий кафедрой алгебры, геометрии и теории обучения математике Вологодского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор

Для оценки качества образования ныне принят подход, используемый для объектов и процессов, формируемых и реализуемых в производственной практике. Этот подход не раскрывает внутреннюю взаимосвязь качества и фундаментальности образования. Образование – это объект гораздо более сложных антропосоциокультурных отношений, чем производство, и при определении его качества нужны другие подходы.

Ключевые слова: качество образования; фундаментальность образования; целостность образования; постнеклассическая методология.

В последние годы о качестве образования часто говорят и пишут в самых разных аспектах, разрабатываются различные модели и технологии оценки качества подготовки специалистов, создаются многочисленные службы управления качеством. С другой стороны, в научной печати широко обсуждается проблема фундаментальности образования. С фундаментализацией образования некоторыми исследователями в нашей стране и за рубежом напрямую связывается уровень образованности и культуры общества, возможность предотвращения цивилизационных кризисов, которые все чаще угрожают современному обществу. Однако в педагогической науке отсутствует единое понимание как понятия «качество образования», так и понятия «фундаментальность образования», не раскрыта их взаимосвязь.

Большое разнообразие трактовок этих категорий вызвано их многоаспектностью. Рассматриваемые понятия выглядят несколько по-разному, если делать срезы с точек зрения различных научных подходов. В научных исследованиях по этой тематике наблюдается не только отсутствие единства в толковании основных терминов, но и неоднозначность целого ряда исходных положений.

С философской точки зрения, качество объекта или явления обнаруживается в совокупности его свойств. Но категория качества объекта не сводится к отдельным его свойствам, она выражает целостную характеристику функционального единства существенных свойств объ-

екта, его внутренней и внешней определенности. Качество связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество. Применительно к образованию это означает, что, с философской точки зрения, качество – его неотъемлемая черта, его суть, иными словами, если есть образование, то есть и качество, нет качества – нет фактически и самого образования. Следовательно, чтобы улучшить качество образования, надо улучшить само образование. Качественность образования занимались всегда, а сам термин «качество образования» есть просто новое модное слово, хотя в нем и отражена существенная черта образования.

Между тем большинство современных исследователей философское определение качества отвергли. На первый план было выдвинуто требование измеряемости. Было высказано мнение, что философское определение качества не имеет сколько-нибудь существенного значения, так как в философии эта категория не носит оценочного характера и при такой трактовке бессмыслен вопрос об измерении или иной оценке качества, различении плохого или хорошего качества. В связи с этим рядом авторов за основу было принято совсем другое определение качества – определение, используемое для объектов и процессов, формируемых и реализуемых в производственной практике. Согласно ему качество продукции – это совокупность существенных потребительских свойств этой продукции,

значимых для потребителя. Иными словами, это полезность, ценность продукции, ее пригодность или приспособленность к удовлетворению определенных потребностей. В данном контексте свойства объекта рассматриваются с позиции потребителя, а не с позиции производителя. С учетом сказанного можно сделать вывод, что качество образования есть соответствие (адекватность) образования потребностям общества и личности, установленным нормам, требованиям, стандартам<sup>1</sup>.

Использование такого определения кардинально меняет плоскость рассмотрения понятия качества и делает весьма шаткой методологическую основу дальнейших исследований. При данной трактовке сразу же проявляется лежащая в ее основе исследовательская позиция – некий внешний подход, «внешний методологизм». На первый план выдвигается не внутренняя определенность объекта, а его чисто внешняя, утилитарная сторона – приспособленность к удовлетворению определенных потребностей. Этот подход порождает описательно-объясняющий, а не конструктивный характер оценки качества образования, позволяет производить внешнюю оценку качества, но не реально управлять им, исходя из внутренних оснований содержания образования. В образовании, на наш взгляд, первичным является его качество, а оценка качества, несмотря на всю ее важность, вторична.

При заявленном подходе внимание акцентируется на том, что нужно от образования различным внешним заинтересованным сторонам – личности, работодателям, обществу, государству и т.д. Отсюда можно вывести лишь какие-то действия администрации разных уровней системы образования. А каковы внутренние пути совершенствования качества образования, что делать для этого субъектам педагогического процесса (авторам стандартов, программ и учебников, преподавателям и студентам) – все это отодвигается на задний план. Место и роль содержания образования, его фундаментализация в предлагаемых различными авторами системах управления качеством образования определены в наименьшей степени.

Как известно, в высшем образовании кроме прикладной составляющей, качество которой в первую очередь должны определять быстро меняющиеся внешние условия, то есть рынок, имеется фундаментальная составляющая. А вот ее качество в гораздо большей степени зависит не от внешних, а от внутренних условий.

С точки зрения классической дидактики, фундаментальность образования базируется на таких принципах, как научность, систематичность и последовательность. В соответствии с ними содержание образования должно являться строго научным, объективно отражающим современное состояние соответствующей отрасли научного знания и учитывающим тенденции и перспективы его развития. Знания, умения и навыки должны формироваться в определен-

ном порядке, системе: каждый элемент учебного материала должен быть логически связан с другими, последующее должно опираться на предыдущее и готовить к усвоению нового.

С точки зрения деятельностного подхода, рассматривающего учение как деятельность, фундаментальность имеет те же структурные элементы, что и все содержание образования: опыт познавательной деятельности – в форме ее результатов (знаний); опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоциональных отношений – в форме личностных ориентаций. Перечисленные элементы связаны между собой таким образом, что каждый предшествующий служит предпосылкой для перехода к следующему.

С точки зрения системного подхода, фундаментальность образования характеризуется целостностью, взаимосвязанностью и взаимодействием элементов, а также наличием системообразующих стрижней.

Значимость фундаментального образования заключается в его целостности, которая является одним из основополагающих принципов формирования содержания обучения. Вуз должен дать студентам представление как о конкретной науке, так и о всей науке в целом, чему, к сожалению, в значительной степени препятствуют «стены» между отдельными вузовскими предметами. В российской высшей школе сложились определенная традиция формирования у студентов целостного естественно-научного мировоззрения. Как пишет В.А. Садовничий, в отличие от других наций, мы сразу стали учиться научно мыслить и учить студенчество мыслить целостными, фундаментальными теориями и действовать в практике сообразно методам получения фундаментальных знаний<sup>2</sup>.

Однако целостная научная картина мира основывается не только на естественно-научной, но и на гуманитарной составляющей. Поэтому фундаментальное образование необходимо строить на базе сочетания новейших естественно-научных и гуманитарных знаний, диалога двух культур. С этим связано более глубокое осмысление связей между дисциплинами, которое обеспечивает фундамент, позволяющий будущему специалисту решать различные проблемы, выдвигаемые научно-техническим прогрессом.

Одним из основных направлений происходящей модернизации образования является как раз интеграция различных отраслей наук. Существенную помощь в решении этой задачи может оказать формирование у студентов нового междисциплинарного синергетического мировоззрения. С точки зрения синергетики как междисциплинарного мышления, содержание различных учебных курсов в совокупности со-

ставляет единое содержание обучения. Взаимосвязь учебных предметов, их объединение (в смысле содержания обучения) имеют своей целью создание в сознании будущего специалиста целостной научной картины, служащей основой его последующей практической деятельности.

Общие, целостные свойства системы не сводятся к сумме свойств ее элементов, а возникают в результате взаимодействия последних. Поэтому принцип целостности обязательно должен дополняться принципом взаимосвязанности знаний, который предполагает рассмотрение совокупности устойчивых связей, обеспечивающих целостность изучаемого объекта. То, чему учат, должно иметь много связей – этого требовал еще Я.А. Каменский. То, что взаимосвязано, легче изучается и удерживается в памяти.

Еще одной системной характеристикой фундаментальности образования является направленность на постижение глубинных, сущностных, системообразующих оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира. Фундаментальные знания – это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходящие к истокам понимания, первичным сущностям. В отличие от конкретных знаний и фактов они меняются сравнительно медленно, живут сравнительно долго, и это позволяет надеяться, что трансформироваться в течение среднего срока трудового стажа выпускника школы или вуза они способны незначительно. Выработанное на их основе умение думать, самостоятельно добывать знания должно существенно помочь выпускнику и в ситуации смены специальности или даже профессии. Принцип, предполагающий четкое выделение стержней курса, его основных идей, будем называть принципом генерализации знаний.

Наиболее полное воплощение генерализация и взаимосвязанность знаний, их эволюция и соединение в целостную научную картину окружающего мира находят в синергетической концепции эволюции и самоорганизации сложных систем. Эта концепция вбирает в себя не только системный, но и культурологический подход, позволяет усваивать знания как часть культуры, вести поиск такой системы ценностей, которая бы изменила стратегию современного образования, в последние годы ориентированную в большой степени на идеалы потребительского общества. Предполагается, что приоритетными задачами фундаментализации образования должны стать создание у людей внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании, овладении методами получения знаний; формирование у них таких качеств, которые позволят им успешно адаптироваться, жить и работать в условиях нового века.

Перечисленные важнейшие качественные характеристики образования остаются вне рамок приведенного выше определения качества образования. Образование не есть просто объ-

ект купли-продажи, это объект более сложных и тонких экономических и социокультурных отношений, имеющий свои внутренние традиции и тенденции. Поэтому для определения качества высшего образования необходимо использовать принципиально иной подход, учитывающий не только потребности различных внешних сторон, но и внутренние процессы, происходящие в образовании, его природу.

Такой подход Т. Елисеева и В. Батурина предложили назвать внутренним методологизмом. По их мнению, только он и имеет право на обоснованное использование, поскольку задает приоритеты в образовании, исходя из самой его природы. Кроме прочего, при этом устраняется субъективизм, волюнтаризм, конъюнктурность и им подобные наполнения содержания качества образования. В соответствии с данным подходом за эффективность образования в равной степени ответственны как обучающий, так и обучающийся, то есть качество образования, его ценность создаются и тем и другим, причем производство и потребление находятся здесь в неразрывном единстве<sup>3</sup>.

Показателем качества образования предлагается считать его духовность, которая является мерой человеческого в образовании. Духовность – степень соответствия образования как производства и воспроизводства человеческой сущности. Однако, несмотря на всю важность этого показателя, он все же не охватывает все образование, в частности не характеризует степень фундаментальности. На наш взгляд, за основу определения качества образования следует взять самое широкое философское понимание качества предмета или явления, согласно которому качество объекта (явления) – это его существенные, устойчивые свойства, благодаря которым он этим объектом является.

Чтобы обнаружить внутреннюю связь между качеством и фундаментальностью образования, под качеством образования будем понимать определенный уровень освоения учеником содержания образования и, прежде всего, методологически важных, долгоживущих и инвариантных элементов человеческой культуры (знаний, способностей деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), способствующих инициации, развитию и реализации творческого потенциала обучающегося, обеспечивающих качественно новый уровень его внутренней интеллектуальной и духовной культуры, создающих внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека, способствующих адаптации личности в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

Разумеется, приведенное определение (как и определение фундаментальности) недостаточно четко для квалиметрических целей. Однако многие качества в образовании (например, ту же

духовность) измерить практически невозможно. Да и с точки зрения современной постнеклассической методологии переход от четких, определенных понятий к менее четким является одним из средств сделать понятия более соответствующими сложной, динамичной, неопределенной реальности. Необходимость рассмотрения таких нечетких понятий с размытым набором признаков, имеющих больше степеней свободы своего использования, коренится не столько в недостаточной проницательности человеческого ума, сколько в сложности самого мира, отсутствии в нем жестких границ и ясно очерченных классов, во всеобщей изменчивости, текучести вещей. Нестрогие и нечеткие понятия не в меньшей степени, чем строгие, являются эффективным орудием познания сложных динамичных систем.

Понятие качества образования должно служить главной задаче – улучшению качества образования, а этого можно достичь только путем его фундаментализации и сохранения лучших педагогических традиций.

#### ■ ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход / Под науч. ред. д-ра техн. наук Н.А. Селезневой и д-ра экон. наук А.И. Субетто. М., 1995.

<sup>2</sup> См.: Садовничий В.А. Традиции и современность // Высшее образование в России. 2003. № 1. С. 11–18.

<sup>3</sup> См.: Елисеева Т., Батурин В. Качество образования: методологические основания дискуссии // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 115–120.