

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ И ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМ

В. Н. Турченко, Р. Н. Шматков (Новосибирск)

Настоящая работа посвящена исследованию онтологических и гносеологических проблем качества высшего образования с позиций социальной философии. Основная онтологическая проблема качества высшего образования в современной России заключается в противоречии между общественно необходимым и фактическим качеством профессиональной подготовки большинства выпускников высшей школы. Основная гносеологическая проблема состоит в том, что теоретические понятия общественно необходимого и фактического качества профессиональной подготовки выпускников высшей школы пока не получили философско-методологического осмысления, достаточного для их эмпирической интерпретации. Подлинно национальные стратегические цели качества высшего образования заключаются в сбережении и всемерном развитии жизненных сил нации, в обеспечении суверенитета и целостности страны, использовании ее ресурсов во благо большинства населения России.

Ключевые слова: *качество высшего образования, онтологические проблемы, гносеологические проблемы, социальная философия.*

ONTOLOGICAL AND GNOSEOLOGICAL PROBLEMS OF THE HIGHER EDUCATION QUALITY: STATEMENT OF THE PROBLEMS

V. N. Turchenko, R. N. Shmatkov (Novosibirsk)

The present work is devoted to the research of ontological and gnoseological problems of the quality of higher education from the positions of social philosophy. The main ontological problem of the higher education quality in modern Russia is a contradiction between the socially desirable and the real quality of professional training of the majority of higher education graduates. The main gnoseological problem is that the theoretical concepts of socially desirable and real quality of professional training of the higher education graduates have not yet had such philosophical-methodological understanding that would suffice for

© Турченко В. Н., Шматков Р. Н., 2012

Турченко Владимир Николаевич – доктор философских наук, профессор, действительный член Международной славянской и Международной педагогической академий, эксперт ЮНЕСКО по проблемам непрерывного образования, профессор кафедры социологии, педагогики и психологии, Новосибирский архитектурно-строительный университет, главный научный сотрудник, Институт развития образовательных систем РАО.

E-mail: otechestvo-stu@mail.ru

Шматков Руслан Николаевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры экономической теории и антикризисного управления, Сибирский государственный университет путей сообщения.

E-mail: srn-travel@mail.ru

their empiric interpretation. The real national strategic goals of the higher education quality are saving and at most development of the vital powers of the nation, providing sovereignty and integrity of the country, using its resources for the well-being of the majority of Russian population.

Key words: *higher education quality, ontological problems, gnoseological problems, social philosophy.*

Вопрос качества образования, в том числе в российской высшей школе, сегодня стоит столь остро, что его не обсуждает, пожалуй, только ленивый. Как ни парадоксально, оба термина данного словосочетания остаются настолько неопределенными, что чаще всего авторы вкладывают в них различный и порой противоположный смысл. Не претендуя на исчерпывающее решение данного вопроса, предлагаем принять в качестве исходного постулат: главным критерием качества высшего образования является его соответствие стратегическим национальным целям России. К сожалению, нынешняя государственная власть от формулировки таких целей воздерживается, призывая вузы ориентироваться на эфемерную конъюнктуру рынка, функционирующего по правилам, диктуемым западными финансово-промышленными корпорациями. Тем не менее очевидно, что подлинно национальные стратегические цели заключаются в сбережении и всемерном развитии жизненных сил нации, в обеспечении суверенитета и целостности страны, использовании ее ресурсов во благо трудящегося большинства.

Онтологическая проблема качества высшего образования в современной России заключается в противоречии между общественно необходимым и фактическим качеством профессиональной подготовки большинства выпускников высшей школы. Гносеологическая проблема состоит в том, что теоретические понятия общественно необходимого и фактического качества профессиональной подготовки выпускников высшей школы пока не получили философско-методологического осмысления, достаточного для их эмпирической интерпретации. Экспертные оценки реального положения дел в данной сфере варьируются от «в основном вполне удовлетворительной» до «катастрофической». Отсюда следуют столь же глубокие различия предлагаемых стратегий развития высшего образования – от постепенного совершенствования отдельных элементов, модернизации деталей или реформирования до необходимости образовательной революции. Причем столь противоположные суждения высказывают ученые и практики, чья высокая квалификация и профессиональная компетентность не вызывают сомнения. Следовательно, причины имеют философско-методологический характер.

Стремительное расширение высшего образования, превращение его если не во всеобщее, то в охватывающее подавляющее большинство подрастающих поколений – общая тенденция для наиболее развитых стран. Однако этот процесс связан с непрерывным снижением качества обучения и особенно воспитания. Это противоречие – одно из главных проявлений мирового кризиса образования, о котором наука заговорила с середины 60-х годов прошлого века. Утверждения некоторых наших государственных деятелей и ученых, что мировой кризис образования якобы каким-то

чудесным образом обошел Россию как «землю обетованную», основываясь на том, что в конце прошлого и начале нынешнего века количественные параметры высшего профессионального образования (количество вузов и студентов) существенно выросли. «Российские вузы привлекают теперь почти такой же процент выпускников, как в США или Японии», – констатирует Б. Л. Вульфсон [1]. При этом упускается из виду, что этот показатель достигнут за счет крайне неблагоприятной в плане благополучия и обеспечения устойчивого развития страны структуры подготовки кадров, а также вследствие раздувания форм платного обучения за счет самих студентов и их родителей. Так, в 2002/2003 учебном году уже более половины студентов оплачивали свое обучение. Число студентов вузов увеличилось почти в полтора раза (до 4 млн человек), но количество обучающихся на бюджетной основе сократилось по сравнению с 1986 г. более чем на 48 % [2]. В 2009 г. на госбюджетной основе обучалась лишь треть студентов [3].

Противоречие между количественным ростом и снижением качества высшего образования приобрело в постсоветской России особо острый характер. Бурное распространение платных форм высшего образования привело к тому, что наша страна опять «впереди планеты всей». Уже в 2006 г. в России получали среднее и высшее профессиональное образование 63,67 % населения соответствующего возраста, тогда как этот показатель в среднем по странам ОЭСР – 25,11 % [4]. Столь выдающиеся количественные показатели получены за счет стремительного роста числа новых «скороспелых» вузов и лавинообразного почкования всевозможных филиалов, функционирующих на коммерческих началах, где большинство студентов делают вид, что учатся, а преподаватели – что учат. Эти процессы усугублены невиданным взрывом коррупции, распространением торговли оценками и дипломами.

В России как никогда остро встала проблема девальвации дипломов и снижения качества образования. Причем особо актуален вопрос о качестве высшего образования, потому что недоученные выпускники высшей школы порождают цепную реакцию ускоренной деградации не только образования, но и всех других сфер общественной жизни – подобно тому, как зараженная компьютерным вирусом информационная система выполняет тиражирование зараженных вирусом программ, тем самым ускоряя свой распад.

Пытаясь разрешить это противоречие, министерские чиновники совместно с либерально-рыночными экономистами прозападной ориентации (в основном Высшей школы экономики) разработали и с завидным упорством внедряют силовыми методами образовательную реформу. К сожалению, результаты их деяний заставляют говорить не об «ошибках», а скорее о преднамеренном приспособлении отечественной системы образования, в том числе высшей школы, под потребности США и стран НАТО, заинтересованных в России лишь как в своем сырьевом придатке, отличающемся от классических африканских колоний лишь тем, что из нее выкачиваются и мощнейшие интеллектуальные ресурсы. Это положение убедительно доказывают многие российские исследователи [5]. Так, например, в настоящее время за рубеж каждый год выезжают 25 % отечественных ма-

тематики от их ежегодного выпуска ведущими российскими вузами [6]. Тем самым высококлассные отечественные специалисты, подготовленные за счет нашего государства, пополняют «кремниевые долины» развитых стран, усиливая и без того критический «кадровый голод» в своей стране.

Российское научно-педагогическое сообщество, не ангажированное властвующими чиновниками и не ориентирующееся на слепое заимствование западных образцов, практически единодушно считает, что либерально-рыночное реформирование резко ускорило процесс снижения качества школьного и вузовского образования [7–9]. Однако высшее государственное руководство, вопреки постоянным заявлениям о своей приверженности к демократическим идеалам гражданского общества, продолжает поддерживать несовместимые с нашими национальными интересами реформы. Например, новый министр образования Б. Ливанов активно проводит в жизнь законодательную инициативу о повышении в четыре раза платы за обучение в вузы. Существенное удорожание и без того высокой платы за обучение в скором времени приведет к тому, что для талантливой молодежи из малообеспеченных семей путь к высшему образованию будет навсегда перекрыт. Тем самым государство лишится своих ломоносовых, кулибиных, пироговых, королевых и наука будет отброшена на много столетий назад, навсегда будет потеряна возможность конкурировать с зарубежной наукой.

Учитывая, что коммерциализацию образования российская власть намерена не только продолжать, но и глобализировать этот процесс, прогнозируемые последствия очевидны: качество высшего образования в целом будет ускоренно падать. Облегченное высшее образование – бакалавриат будет готовить кадры в основном для обслуживания нужных Западу сырьевых отраслей, гипертрофированной сферы торговли и услуг, а выпускники магистратуры, особенно наиболее подготовленные и перспективные, будут в своей массе, по известным причинам, ориентироваться на трудоустройство в странах Запады.

В данной ситуации наиболее целесообразной представляется прагматичная позиция, аналогичная занимаемой ведущими европейскими странами:

- не торопиться с резкими и недостаточно обоснованными изменениями;
- внимательно отслеживать характер и масштабы преобразований, осуществляемых другими странами;
- во всех случаях руководствоваться исключительно интересами развития национальной системы образования и своих государств.

В России переход на организационные основы системы высшего образования, предусмотренные Болонской декларацией, имеет прямо противоположные принципы: «очертя голову мчатся впереди паровоза». Как известно, труд высококвалифицированных специалистов оплачивается у нас во много раз ниже, чем в западноевропейских странах, в США, Канаде и Японии [10]. Кроме того, ввиду хронического недофинансирования науки и образования, наши ученые и специалисты, особенно в области естествознания и техники, не имеют оборудования, необходимого для работы на современном уровне. Потому переход на принятые на Западе образовательные стандарты лишь создаст максимально благоприятные условия для

оттока из России наиболее квалифицированных кадров, чтобы укреплять научно-технический потенциал экономических и геополитических конкурентов. Таким образом, за нашей страной закрепляется статус колониально-сырьевого придатка ядра капиталистической миросистемы.

В результате выполненного авторами социально-философского анализа проблем качества отечественного высшего образования можно сделать вывод о том, что в имеющихся исследованиях довольно убедительно выражена критическая сторона, а конструктивная представлена значительно слабее. Поступает немало ценных предложений по совершенствованию отдельных его сторон, практическому решению частных вопросов. В то время как целостные, достаточно обоснованные модели высшей школы, которые можно было бы рассматривать в качестве вариантов стратегического ориентира, пока отсутствуют. Слабое освоение или даже принципиальное отрицание диалектики, разработанной еще Гегелем, – основная причина методологического кризиса современного социально-гуманитарного знания.

Диалектический метод требует рассматривать всю «совокупность многообразных отношений этой вещи к другим», учитывать, что «отношения каждой вещи (явления etc.) не только многообразны, но всеобщы, универсальны. Каждая вещь (явление, процесс etc.) связана с каждой» [11]. Данный принцип получает развитие в современных разработках системного подхода и в понятиях синергетики. Во второй половине XX в. понятие «система» стало ключевым в исследованиях сложных и сверхсложных объектов, к числу которых, несомненно, относится и сфера образования. Существует объективная иерархия больших систем (или суперсистем), состоящих из таких систем, которые, в свою очередь, содержат более узкие системы (подсистемы). Поскольку ученые сосредотачивают внимание на отдельных сторонах изучаемого объекта, часто упускаются из виду общие цели системы, ее роль в более широких системах, тем более степень соответствия общенациональным целям. Если же они будут ясно представлять себе «общую картину», то смогут более эффективно изучать и проектировать любые образовательные системы. Смысл данной проблемы выражается одной фразой: «за деревьями не видят леса».

Классический стиль научного мышления, ориентированный на изучение проблем в жестких рамках какой-либо одной из конкретных наук и на максимальное сужение предмета исследования, на современном этапе все чаще оказывается не только не эффективным, но и крайне опасным. Сказанные еще в начале 1930-х гг. слова А. Уайтхеда о том, что глупость умных людей с ясной головой и узким кругозором породила много катастроф, сегодня приобретают чрезвычайно актуальное звучание [12]. Преимущественно аналитическое направление исследований, связанное с дифференциацией науки, все чаще приводит к тупиковым ситуациям. Тенденция изучения сложных объектов как целого, а не конгломерата частей, стремление не изолировать исследуемые явления в узко ограниченном контексте, а рассматривать взаимодействия, исследовать различные аспекты изучаемых объектов становится определяющей. Не случайно начиная со второй половины XX столетия системный подход как методологический принцип получает широкое распространение в самых разных

областях научных исследований. В основе его лежит исследование объектов как систем, то есть как целостности, состоящей из совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов и взаимосвязанной с другими разноуровневыми системами.

В частности, изучая качество высшего образования, необходимо видеть всю систему образования как целое во взаимосвязи с другими сферами общественной жизни, видеть ее место и функции в обществе как суперсистеме. Очевидно, что качественные результаты на выходе вузовской подсистемы существенно предопределяются на ее входе качеством школьной и внешкольной подготовки абитуриентов. С другой стороны, качественный состав абитуриентов во всевозрастающей мере зависит от качества высшего образования, получаемого как профессиональными педагогами, так и всеми взрослыми, выполняющими педагогические функции в силу своего родительского или общественного статуса.

Хотелось бы упомянуть о гипотезе, согласно которой потенциальные возможности интеллектуального и духовного развития, особенно творческих способностей человека (а следовательно, и качество высшего образования), в решающей мере зависят от степени их развития в раннем детстве и младенчестве, то есть от дошкольного воспитания [13]. Скольнибудь полное раскрытие потенциала первых месяцев и лет жизни человека в образовательной практике возможно, если имеются получившие качественно новую подготовку педагогические кадры и родители, готовые к творческому сотрудничеству с ними. Только в таком случае возникнет основа для получения принципиально нового качества образования уже на выходе в подсистемы начальной, средней и высшей школы. Таким образом, входы и выходы системы образования, как и всех ее подсистем, находятся в диалектически противоречивой взаимосвязи, когда стороны причинно-следственных отношений постоянно меняются местами. Вместе с тем суперсистема «общество» не только решающим образом определяет содержание образования на всех его ступенях, включая высшую, но и, как покажем далее, определяет само понятие «качество образования», предъявляя социальный заказ и контролируя его выполнение посредством рынка и института «государство».

С формально-логической точки зрения задача существенного повышения качества высшего образования неразрешима, поскольку зависит от снижающегося качества «продукции» на входе в вузовскую подсистему, зависящего, в свою очередь, от вузовской «продукции». Диалектический метод исходит из противоречивости реальных объектов – существенных различий внутри системы образования и ее подсистем, неизбежных флуктуаций в форме новаторов и инновационных образовательных систем, обеспечивающих принципиально новое, более высокое качество вопреки общей инерции. Опираясь на такие точки прорыва, наука и практика способны проектировать и практически осуществлять, при надлежащей общественной и государственной поддержке, революционные стратегии развития образования. В реализации таких возможностей исключительная роль принадлежит субъективным факторам – личностным качествам людей, находящихся на ключевых постах государственного и хозяйственного управления.

В современных условиях как никогда важно всестороннее философско-методологическое осмысление образовательных проблем, в частности решение гносеологического вопроса – о правомерности редукции теоретического понятия «качество высшего образования» на уровень количественных эмпирических показателей. В настоящее время его решение на уровне массовой педагогической практики предельно упрощено. Качество образования, общего и профессионального (до высшего включительно), определяется как в мире, так и в нашей стране главным образом на основе некоторых формальных показателей, выставляемых преподавателями (экзаменаторами) балльных оценок степени усвоения учебного материала, а в последние годы – и на основе результатов тестовых испытаний, принимаемых за объективные и достаточные критерии. В российской средней и высшей школе повсеместно принята формально пятибалльная, фактически четырехбалльная система. Используется даже понятие «качественная успеваемость», определяемая процентом оценок «4 – хорошо» и «5 – отлично» в арифметической сумме баллов, полученных учащимися. В странах Запада формальный подход усиливается тем, что полное незнание одних предметов может компенсироваться общей суммой баллов по другим предметам.

В международных и национальных сравнительных исследованиях широко используется такой показатель качества образования, как количество лет, проведенных людьми в учебных заведениях. В этом отношении мы не далеко ушли вперед от Черепахи Квази в Стране чудес: «Образование мы получили самое хорошее. И немудрено – ведь мы каждый день ходили в школу». Один из главных аргументов в пользу перехода полной средней школы с 10- на 11-летний срок обучения – ссылка на то, что в США он давно 12 лет, а в некоторых европейских странах – 13 и даже 14 лет (подразумевается однозначно более высокое качество среднего образования). Однако в 1960-е гг. подготовка нашего статистического восьмиклассника была основательнее, чем проучившегося 12 лет американского школьника. Утверждение «учиться больше значит лучше» часто приводится как аргумент против замены принятого пятилетнего срока обучения четырехлетним. Между тем количество лет обучения (точнее, часов, затрачиваемых на обучение в образовательных учреждениях) как показатель качества образования можно считать условно корректным лишь при допущении, что формы и методы обучения остаются в основе неизменными.

Передовая практика давно доказывает, что интеграция учебного, производительного и научно-поискового труда существенно повышает эффективность затрат времени по каждому из указанных видов деятельности. Отрыв теоретического обучения от практического – типичный недостаток российской высшей школы. «Забудь то, чему тебя учили в вузе, и начинай учиться сначала» – довольно типичное наставление производственников начинающему специалисту. Анализ программ бакалавриата показывает, что обучающиеся по ним студенты будут в теоретической подготовке ниже студентов специалитета и не выше учащихся средних специальных заведений, но будут существенно уступать им в практическом отношении.

Сегодня в структуре российского профессионального образования 70 % учатся в вузах, 20 – в ссузах и 10 % – в учебных заведениях начального

профессионального образования. Между тем объективно необходимы противоположные пропорции. Учитывая повышенную инерционность системы образования, как самой большой отрасли по количеству занятых, какие-либо радикальные изменения сложившейся ее структуры в практически приемлемые сроки просто не реальны. Потому целесообразен путь радикальных качественных изменений содержания деятельности всех структурных элементов образовательной системы в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3–14.
2. Майер Б. О., Наливайко Н. В. Об онтологии качества образования в качестве знания // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 4–18.
3. Шматков Р. Н., Шматков М. Н. Тенденции развития инновационного гуманитарного образования как способа адаптации к глобальным вызовам // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 75–83.
4. Наливайко Н. В. Аксиологические аспекты развития отечественного образования // Философия образования. – 2008. – № 1. – С. 213–219.
5. Фурсов А. И. «Реформа» образования сквозь социальную и геополитическую призму // Наш современник. – 2012. – № 1. – С. 231–242.
6. Лобанова Н. И. Аксиологическая функция философии и развитие отечественного образования // Философия образования. – 2008. – № 1. – С. 40–45.
7. Отношение современной педагогической общественности России к реформированию вузовского образования (к итогам всероссийского экспертного опроса). – М. : РГСУ, 2010. – 36 с.
8. Педагогический потенциал образовательных учреждений современной России: проблемное поле 2012 года. – М. : МФСКПиК, 2012. – 40 с.
9. Григорьев С. И. Кризисное развитие социальной педагогики в России на рубеже XX–XXI веков: экспертная оценка состояния и причин. – М. : МФСКПиК, 2012. – 64 с.
10. Шматков Р. Н., Шматков М. Н. Социально-философский анализ проблемы качества высшего юридического образования в современных условиях // Философия образования. – 2009. – № 4. – С. 174–178.
11. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 501 с.
12. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. – М. : Прогресс, 1990. – 377 с.
13. Никитин Б. П. Гипотеза возникновения творческих способностей // Социологические и экономические проблемы образования. – Новосибирск : Наука, 1969. – 98 с.

Принята редакцией: 27.03.2012

УДК 101

АНТРОПОХОЛИЗМ И АНТРОПОПАРЦИАЛИЗМ КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

Е. В. Ушакова, Н. В. Кулипанова (Барнаул)

В статье показаны разные типы систем образования – целостного гражданского и поляризованного элитарно-массового, которые принци-