

даться как великая держава с ее великими культурными и научными традициями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Петров В. В., Аблажей А. М.** Формирование выпускника нового типа в обществе знания // Педагогика любви : материалы Всерос. этнопедагогических чтений. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2008. – Ч. II. – С. 183–186.
2. **Петров В. В.** Генезис элитного образования и его функции в современном обществе // Философия образования. – 2010. – № 2 (31). – С. 130–137.
3. **Ашин Г. К.** Элитное образование // Общественные науки и современность. – 2005. – № 5. – С. 82–99.
4. **Барак Обама** взялся за реформу школьного образования в США: еще одна сторона американского кризиса? – [Электронный ресурс]. – URL: // http://www.proforex.org/country_traders/entry1003142342.html
5. **Итоги тотального диктанта** – 2010. – [Электронный ресурс]. – URL: // <http://totaldict.ru/2010/04/results2010/>
6. **Карабущенко П. Л.** Политическое образование для становления элит // Полис. – 2000. – № 4. – С. 178–179.
7. **Сколько стоит образование.** Качество учебы в России не соответствует затратам на нее. – [Электронный ресурс]. – URL: // <http://www.utrospb.ru/articles/21407/>
8. **Hearing of the Committee on Health, Education, Labor and Pensions US Senate.** June 10; July 7; Sept. 14. – Washington, 1999. – P. 1–3.
9. **Гессен С. И.** Основы педагогики: введение в прикладную философию. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
10. **Наливайко Н. В., Макарова Н. И.** Педагогика ненасилия в образовании (или педагогика ненасилия как философская проблема). – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. – 264 с.

УДК 378 + 316.7 + 13

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСТОКА И ЗАПАДА

Р. Н. Шматков (Новосибирск)

Настоящая статья посвящена сравнительному анализу современной историографии качества образования в западной и отечественной образовательных традициях в контексте их взаимодействия, результаты которого будут способствовать социально-философскому осмыслению тех явлений и процессов, которые происходят в современной системе отечественного высшего профессионального образования. В качестве начального периода исследования нами будет взята вторая половина XX в., поскольку, как отмечает А. Г. Бермус, именно в это время в западной образовательной традиции выделились основные этапы форми-

Шматков Руслан Николаевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры экономической теории и антикризисного управления Сибирского государственного университета путей сообщения. 630049, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, д. 191. E-mail: srn-travel@mail.ru

рования самостоятельного направления научно-исследовательской и административной деятельности в системе высшего профессионального образования по мониторингу и управлению качеством высшего профессионального образования.

Ключевые слова: качество образования, философия образования, сравнительный анализ, высшее профессиональное образование.

THE QUALITY OF THE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION: INTERACTION OF THE EAST AND WEST

R. N. Shmatkov (Novosibirsk)

The paper is dedicated to a comparative analysis of the modern historiography of the education quality in the Western and domestic educational traditions in the context of their interaction. The results of such analysis will contribute to the social-philosophy comprehension of the phenomena and processes that take place in the modern system of domestic higher professional education. As the initial period of investigation we take the second half of the XX century, because A. G. Bermus notes that exactly in this period in the Western educational tradition there started to form an independent direction of scientific research and administrative activity in the system of higher professional education connected with monitoring and managing the education quality.

Key words: education quality, philosophy of education, comparative analysis, higher professional education.

В 50–60-х гг. XX в. исследования западных ученых были направлены на перенос идей и методов, созданных в рамках классической статистики и теории тестов, на комплексный анализ и прогнозирование качественных показателей высшего образования и их динамику в зависимости от множества других факторов (демографических, политических, социокультурных и др.) [1].

Именно в указанный период в западной философии получили развитие основные идеи и концепции «постиндустриального общества», формирующего свою «постиндустриальную», или «информационную», культуру, накладывающую отпечаток на систему образования и требования к его качеству [2].

Необходимо отметить, что предшественником понятия «постиндустриальной», или «информационной», культуры являлся термин «индустриальное общество», использованный впервые в 1958 г. Д. Рисменом, развившим идею А. Кумарасвами и А. Пенти, которая была высказана ими в 1922 г., об альтернативе буржуазному устройству мира. Д. Рисмен применил указанный термин для обозначения нового общества, рассматриваемого им как воплощение линейного социального и экономического прогресса [3, с. 17].

В 60–70-е гг. XX в. известные западные философы (Д. Белл, Р. Арон, Д. Рисмен, Г. Маркузе, О. Тоффлер и др.) развили идею «нового общества», применяя для его обозначения различные названия: «научное», «проективное», «телекоммуникационное», «информационное», «супериндуст-

риальная цивилизация» и другие названия. Отметим, что независимо от западных ученых указанная идея была развита в работах отечественных обществоведов (Д. Гвишиани, С. Микулинский и др.) [3, с. 17].

Социально-философскому осмыслению результатов развития индустриального общества в значительной мере способствовала работа «Пределы роста», опубликованная в 1972 г., которая была написана группой западных ученых в качестве доклада для Римского клуба. Выводы ученых оказались тревожными: если прежние тенденции человеческой жизнедеятельности, связанные с загрязнением окружающей среды, демографическим кризисом и истощением ресурсов сохранятся, то в недалеком будущем человечество ожидает глобальная катастрофа. Однако если сначала ученые, сгруппировавшиеся вокруг Римского клуба, видели решение проблем в принятии научно-технических мер, то вскоре их внимание сосредоточилось на социально-этических проблемах, что нашло свое отражение в докладе «Человечество у поворотного пункта», в котором, не отрицая необходимости тотального изменения системы глобального производства, авторы отстаивали необходимость всемерного развития новых систем образования, распространение адекватных современности универсальных систем морали, которые призваны обеспечивать гармонизацию поведения и производственной деятельности человека, согласование указанной деятельности с глобальными закономерностями и экологическими требованиями.

В работах Римского клуба за указанный период выдвигается широко-масштабная программа направленного развития глобальных процессов через многофакторную систему управления. Важной особенностью такого управления является качественное преобразование самого человека через развитие качественного образования и искусства, раскрывающих творческие способности личности.

Таким образом, в 60–70-е гг. XX в. западная система образования уже начала активно осмысливать идеи постиндустриальной культуры и постепенно перестраиваться на новый лад, реализуя «креативную» образовательную модель (следуя определению И. Е. Видта [3, с. 23]), целью которой являлась профессиональная подготовка специалиста к жизни в быстро меняющихся социокультурных условиях, требующих способности к саморазвитию и творчеству. Такие специалисты являлись обладателями автономно-гуманистического типа сознания.

Отечественная система образования в то время продолжала исповедовать идеи индустриальной культуры и осуществлять профессиональную подготовку специалистов в рамках «инструктивной» образовательной модели [3, с. 23], прививая навыки социально-групповой профессиональной деятельности. Отечественные специалисты в указанный период обладали «цеховой» солидарностью и профессиональным этикетом, коллективно-групповым типом сознания. Как было отмечено в работе [4], отечественное образование считалось качественным, если в результате его получения обучаемый в совершенстве овладевал знаниями, умениями и навыками, которые предполагались нормативными требованиями к конкретной специальности (то есть действовал согласно соответствующей инструкции), а также приобретал твердую идеологическую позицию, со-

гласно требованиям коммунистической идеологии, и моральную стойкость в духе коммунистической морали.

Ориентация качества отечественного образования на индустриальную культуру вполне удовлетворяла социальные ожидания в 50–60-х гг. XX в., поскольку наше государство в указанный период остро нуждалось в высококвалифицированных технических специалистах для развития экономики и народного хозяйства. Именно с помощью отечественных технических специалистов, получивших образование высокого качества, нашей стране удалось в кратчайшие сроки наладить разрушенное в годы Великой Отечественной войны народное хозяйство, первой в мире выйти в космос, создать ракетно-ядерный «щит» государства, осуществить гигантские стройки промышленных объектов, добиться высоких экономических показателей. Тем не менее, как уже отмечалось в работе [5], в 1960–1970-х гг. отечественная система образования пришла в резкое противоречие с потребностями развития науки и производства, в результате чего назрела необходимость коренного преобразования образовательной сферы. Прежние коммунистические лозунги уже не давали такого энтузиазма, какой достигался в годы первых пятилеток, в недрах коммунистической идеологии наметились глобальные противоречия. Отечественная экономика, хотя и увеличивала темпы роста, развивалась преимущественно экстенсивным, а не интенсивным способом, то есть за счет освоения дополнительных производственных мощностей и установки дополнительного оборудования, а не за счет усовершенствования самого оборудования и технологий производства. Вовлечение в производство все большего числа ресурсов и устаревшие технологии их добычи и переработки привели к усилению эксплуатации природы и способствовали возникновению экологических кризисов.

Отечественным ученым стало совершенно ясно, что ориентация качества отечественного образования только на техническую составляющую является односторонней, неполной, не способной решить назревающие общественные и экологические проблемы. Поэтому в 70–80-е гг. XX в. отечественными учеными разрабатывается множество новых подходов к исследованию проблем качества отечественного образования, направленных на развитие его гуманитарной составляющей. В этот же период исследования западных ученых в области качества образования характеризовались отказом от создания универсальных теорий в пользу прикладных исследований, выполняемых в рамках маркетингового обеспечения деятельности вузов, планирования развития ситуации на рынке труда, динамики спроса на образовательные услуги и др. [6].

Очередной проект Римского клуба в 1981 г., подготовленный по докладу Дж. Боткина, М. Эльманджра и М. Малица [7], получил название «Нет пределов для обучения» и был направлен на разработку главных образовательных принципов в условиях постиндустриального общества. При этом основные принципы развития «человеческого фактора» в новом обществе были изложены в книге инициатора создания Римского клуба А. Печчеи «Человеческие качества» [3, с. 18]. Книги О. Тоффлера «Шок будущего» (1970), «Третья волна» (1980), «Сдвиг власти» (1990) образовали социологическую трилогию, в которой последовательно анализируется ус-

корение технологических, социальных и культурных изменений в постиндустриальном обществе [8]. В 1990 г. вышла книга американских исследователей Д. Несбитта и П. Эбурдина «Мегатенденции. Год 2000. Что ждет нас в 90-е годы», в которой авторы достаточно оптимистично описывают признаки новой культуры [3, с. 18].

Ведущие идеи новой эпохи, которые приводятся в указанных работах, по словам Д. Белла, характеризуются новой ролью «теоретического знания, превратившегося в главный источник технологических нововведений; переходом от производства преимущественно товаров к производству преимущественно услуг; доминированием профессионального и технического класса над традиционным пролетариатом; появлением интеллектуальных технологий, дающих ключ к рациональному планированию, технологического и социального развития...» [9].

Таким образом, в постиндустриальной культуре изменяется содержание труда, связанное прежде всего с изменениями мотивации. Если стимулом индустриальной эпохи было повышение уровня жизни, то стимулом постиндустриализма становится повышение качества жизни. Повышение денежных доходов стало средством обеспечения свободного времени, направленного на саморазвитие. Изменение содержания труда в постиндустриальной культуре необходимо повлекло за собой изменение требований к качеству образования в условиях постиндустриального общества.

Начиная с 1990-х гг. и по сей день исследования западных ученых в области качества образования характеризуются сменой приоритетов – от анализа вузов как целостных субъектов, производящих кадровый потенциал, к анализу внутривузовских процессов профессионального образования и поиску моделей оптимизации внутрисистемного качества [6].

А. Г. Бермус выделяет в настоящее время три основных подхода западных исследователей к понятию качества образования: объективистский, релятивистский и подход с позиций концепции развития [6]. *Объективистский подход* основан на объективных критериальных измерениях отдельных качественных характеристик образования, позволяющих ранжировать образовательные системы по уровню обеспечиваемого ими качества образования. *Релятивистский подход* к определению качества образования заключается в признании соответствия конкретного образовательного заказа реально получаемым результатам в качестве основного критерия качества образования. Большую роль в указанном подходе играют субъективные методы оценки удовлетворенности и результативности образования. Подход к определению качества образования *с позиций концепции развития* связан с критериальной оценкой внутреннего потенциала развития соответствующей образовательной системы [6]. Существенную роль в указанных подходах играет определение качества преподавательского состава учебного заведения. Рассмотрим основные методики определения качества преподавательского состава, применяемые в вузах США.

Методика анализа взаимодействий Н. Флендерса определяет эффективность процесса обучения через вербальный аспект как единственный внешний параметр, поддающийся изучению и измерению. При этом Н. Флендерс исходит из гипотезы: «косвенное воздействие преподавате-

ля на студента чаще оказывает положительное влияние на результаты процесса обучения, чем прямые воздействия». В качестве разработанной им методики Н. Флендерс выдвигает «получение наиболее полной информации о последовательности событий, происходящих в ходе процесса обучения». Для студентов он указывает необходимость «раскрыть для себя законы, которые объясняют изменения, происходящие на разных этапах обучения, и различия результатов обучения у разных преподавателей». Методика анализа педагогического взаимодействия Н. Флендерса является основной в системе профессионального педагогического тренинга, организуемого в педагогических вузах США [10, с. 40].

Методика А. Кумбса заключается в следующем: он выделил некоторые особенности восприятия «хорошим» преподавателем окружающих его людей [10, с. 41]. Для такого преподавателя психологическая сторона дела важнее внешней; сначала он пытается понять точку зрения другого человека, а затем действует на основе этого понимания; люди и их реакции являются для него более значимыми, чем вещи и формальные ситуации; он доверяет людям и считает их способными решать, причем вполне адекватно, свои жизненные проблемы, ожидает от них проявления дружелюбия, а не враждебности; человек для него – всегда личность, обладающая достоинством.

Кроме того, при оценке качества профессиональной деятельности преподавателя в вузах США большую роль играет и оценка общего «самочувствия» его личности, определяемое его Я-концепцией, то есть динамичной системой представлений преподавателя о самом себе. Она включает в себя осознание преподавателем своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценку, а также субъективное восприятие внешних факторов. В отличие от ситуативных Я-образов (каким человек ощущает, воспринимает себя в каждый определенный момент времени) Я-концепция создает у преподавателя ощущение своей постоянной определенности, самотождественности.

Методика Я-концепции «эффективного преподавателя» Дж. Лембо заключается в том, что, по его мнению, такой преподаватель обладает чувством уверенности в себе, считает себя способным справиться с различными жизненными проблемами; он убежден, что, столкнувшись с трудностями, сумеет преодолеть их, не теряя присутствия духа; не склонен воспринимать себя как неудачника; ощущает свою востребованность другими людьми, которые его принимают, а его способности, ценности и суждения значимы в глазах окружающих. Другими словами, «эффективный преподаватель», по мнению Дж. Лембо, обладает высокой самооценкой [10, с. 42].

На выявлении Я-концепции преподавателя при определении качества его преподавательской деятельности и оценке профессиональной пригодности основана также методика Р. Берне. Он выделил в первую очередь следующие личностные качества, необходимые преподавателям для эффективной работы: 1) стремление к максимальной гибкости; 2) способность к эмпатии, то есть понимание чувств других; готовность сочувственно откликнуться на их непосредственные нужды; 3) умение придать личностную окраску преподаванию; 4) установка на создание позитивных сти-

мулов для самовосприятия обучаемых; 5) владение стилем неформального, теплого общения с обучаемыми; предпочтение устных контактов на уроке письменным; 6) эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность. Все перечисленные качества так или иначе обусловлены позитивной Я-концепцией преподавателя. Р. Берне подчеркивает, что чем более позитивной является самооценка преподавателя, тем больше вероятность того, что он сможет воспитать у обучаемых стиль творческого обучения, основанный на самостоятельном мышлении, а не на механическом заучивании фактов и положений учебников [10, с. 42].

Методика Д. Райанса выявляет характерологический профиль успешно работающих преподавателей, в котором выделяются такие качества, как душевная теплота, дружелюбие, понимание эмоционального состояния студентов, ответственное отношение к преподаванию, систематичность, творческое воображение и энтузиазм [10, с. 43].

Таким образом, в результате выполненного анализа приведенных выше американских методик определения качества преподавательского состава можно сделать вывод о том, что при определении качества преподавательского состава в американских вузах наиболее важный акцент приобретают социально-личностные установки, придающие характерную окраску профессиональной компетентности преподавателей. При этом психологический портрет «эффективных преподавателей» выглядит следующим образом: это исключительно позитивно настроенные, энергичные люди с гораздо большим запасом энтузиазма в работе, чем у их коллег в среднем. Ответственное отношение к преподаванию сочетается у таких преподавателей с верой в способности своих студентов.

В указанный период (1990-е гг.) произошли коренные изменения в экономико-политическом строе нашего общества, повлекшие за собой изменение целевых установок отечественного образования, и, как следствие, изменение требований к его качеству [11–12]. С большим трудом и громадными экономическими и социальными издержками государство начало переход от тоталитарной системы господства одной партии и идеологии к демократической многопартийной системе, от централизованной плановой экономики – к рыночной экономике, основанной на принципах свободной конкуренции. Прежняя концепция качества образования специалиста советского общества уже не подходила к новым социально-экономическим условиям. Кроме того, в указанный период перед нашим обществом наиболее остро встали назревавшие ранее социальные и экологические проблемы, требовавшие незамедлительного решения [13]. Все перечисленные обстоятельства обусловили особое внимание общества и государства в указанный период к проблемам качества отечественного образования.

К настоящему времени в отечественной научной общественности сложилось несколько групп исследователей, каждая из которых имеет свои особенности трактовки понятия «качество образования». Л. Н. Давыдова [14], а затем В. Воротилов и Г. Шапоренкова [15] выделили пять основных групп указанных исследователей.

Первая группа в своей трактовке качества образования ориентирована на соответствие ожиданиям и потребностям личности и общества

(С. Е. Шишов, В. А. Кальней, А. И. Моисеев, Е. В. Яковлев). Качество образования определяется указанными исследователями по совокупности показателей результативности и состояния процесса образования (содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и пр.). Если сравнить указанный подход с приведенными выше тремя основными подходами западных исследований к понятию качества образования, то можно убедиться, что указанный подход по своей сути является объективистским подходом.

Вторая группа берет за основу качества образования сформированный уровень знаний, умений, навыков и социально значимые качества личности (Е. В. Бондаревская, Л. Л. Редько, Л. А. Санкин, Е. П. Тонконогая). Параметрами качества образования выступают для них социально-педагогические характеристики (цели, технологии, условия, личностное развитие). В результате сравнения указанного подхода с тремя западными подходами определения качества образования можно сделать вывод о том, что он в значительной степени является подходом к определению качества образования с позиций концепции развития.

Третья группа делает акцент на соответствии совокупности свойств образовательного процесса и его результата требованиям стандарта, социальным нормам общества, личности (В. И. Байденко, В. А. Исаев, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто). Для них качество образования определяется интегральной характеристикой как процесса, так результата и системы. Применяя западную терминологию, мы также можем считать указанный подход к определению качества образования объективистским подходом.

Четвертая группа критерием качества образования считает соответствие результата целям образования, спрогнозированным на зону потенциального развития личности (М. М. Поташник, В. М. Полонский, В. П. Панасюк, А. П. Крахмалев). При этом само качество образования рассматривается как совокупность характеристик образованности выпускника. Сравнивая указанный подход с подходами западных исследователей, видим, что он также является объективистским подходом к определению качества образования.

Пятая группа полагает, что основным критерием качества образования является способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности (Г. А. Бордовский, Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Г. Е. Володина). Указанные исследователи рассматривают качество образования как свойство, обуславливающее способность образовательного учреждения удовлетворять запросы потребителей разных уровней. Сопоставляя указанный подход с приведенными выше западными подходами к определению качества образования, мы делаем вывод о том, что он является релятивистским подходом.

Таким образом, по результатам выполненного сравнительного анализа существующих в настоящее время подходов к определению качества образования в отечественной и западной образовательной традициях можно сделать вывод о том, что подавляющее большинство подходов к определению качества отечественного образования являются объективистскими подходами, что вселяет надежду на укрепление сотрудничества

Востока и Запада в области высшего профессионального образования, его качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Шматков Р. Н.** Региональный аспект онтологии модели качества инновационного образования // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 28–36.
2. **Наливайко Н. В.** Философия образования как методологическая основа анализа образования // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 213–221.
3. **Видт И. Е.** Концептуальные аспекты социокультурной интеграции в поликультурном образовании // Проблемы социокультурной интеграции в поликультурном образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 22–23 нояб., 2004 г.). – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2005. – С. 6–24.
4. **Шматков Р. Н., Шматков М. Н.** Социально-философский анализ проблемы качества высшего юридического образования в современных условиях // Философия образования. – 2009. – № 4. – С. 174–178.
5. **Шматков Р. Н., Шматков М. Н.** Тенденции развития инновационного гуманитарного образования как способа адаптации к глобальным вызовам // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 75–83.
6. **Бермус А. Г.** Система качества профессионально-педагогического образования. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2002. – 220 с.
7. **Botkin J., Elmandjra M., Malitza M.** No Limits to Learning. Brining the human Gap. – Oxford : Pergamon Press, 1979. – 159 p.
8. **Тоффлер О.** Третья волна. – М. : Изд-во АСТ, 2004. – 781 с.
9. **Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования. – М., 1999. – М. : Academia, 1999. – 956 с.
10. **Широбоков С. Н.** Оценка качества подготовки конкурентоспособных специалистов: кросс-культурный аспект: учеб. пособие / под ред. В. Г. Пузикова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006. – 96 с.
11. **Наливайко Н. В.** Аксиологические аспекты развития отечественного образования // Философия образования. – 2008. – № 1. – С. 213–219.
12. **Лобанова Н. И.** Аксиологическая функция философии и развитие отечественного образования // Философия образования. – 2008. – № 1. – С. 40–45.
13. **Майер Б. О., Наливайко Н. В.** Об онтологии качества образования в качестве знания // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 4–18.
14. **Давыдова Л. Н.** Различные подходы к определению качества образования // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 2. – С. 5–7.
15. **Воротиллов В., Шапоренкова Г.** Анализ основных подходов к определению качества образования // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 49–52.