



УДК 378
ББК .74.58 У90

Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании

Материалы научно-практ. конф. (Минск, 14-15 ноября 2000 г.)
Центр проблем развития образования БГУ
Под ред. М. А. Гусаковского.
Мн.: ЗАО "ПроPILEI". 2001. - 360 с.

В сборник материалов включены тексты выступлений, материалы докладов и статьи участников научно-практической конференции "Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании" ("Учебное знание. Университет. Культура").

Содержание обсуждений затрагивает актуальные проблемы философии, теории, социологии, методологии высшего образования.

Сборник предназначен для преподавателей высшей школы, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (с. 7-9)

Философия образования

Д.Робертс. Европейский университет: вопросы и дилеммы (с. 10-20)

О.В.Долженко. Образовательное знание на пороге третьего тысячелетия (с. 21-38)

Н.И.Латыш. Сущность и основные направления развития современного гуманитарного знания (с. 39-46)

Н.И.Левко. Мыследеятельностный и социально-педагогический подходы к реализации культуротворческой парадигмы (с. 47-59)

Т.Н.Буйко. Основания учебного знания в поликультурном контексте: поиски философии образования (с. 60-73)

Н.С.Семенов. Образование: нормативность и рациональность (с. 74-78)

В.Г.Бондарев. Общенаучное знание в обновлении образования: холистско-синергетический подход (с. 79-90)

С.А. Крупник. Сравнительный анализ гуманитарного и естественнонаучного знания в педагогике. Проблема подходности. (с. 91-95)

Н.Э.Бекус-Гончарова. Образование в контексте идентификационных процессов (субъект образования как следствие концептуальной рамки) (с.96-103)

Н.Л.Евдокименко. Проблема иного в пространстве современного знания (с. 104-112)

А.А.Меликян. Этика воспитания и мораль образования (с. 113-118)

К.В.Лядская. Понятие образования в историческом и герменевтическом аспектах (с. 119-122)

Е.Ю.Смирнова. Знание и власть сквозь призму "дискурса" (с. 123-130)

Социология образования

С.В.Костюкевич. Университет и его роль в подготовке интеллектуалов: размышления о массовости и элитарности (с. 131-144)

В.Е.Лявшук. Университет на рынке образовательного знания: эволюция структуры и технологии (с.145-156)

А.В.Харченко. Апология традиционных методов обучения в современной системе высшего образования (с.157-161)

Педагогика. Культурология образования

- В.А.Тюрина.** Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе решения познавательных задач (с. 161-171)
В.И.Турковский. Педагогическое знание студентов университета как фактор становления личности педагога-исследователя (с. 171-177)
Е.И.Федоренко. Формирование выводных знаний и логических умений студентов (с. 177-186)
Т.И.Краснова. Формы знания - содержание образования - формы коммуникации (с. 187-194)
Л.А.Яценко. Традиция как способ конституирования авторитета в научном и социальном мышлении (с.195-198)
Е.Н.Артеменок. Влияние эстетизации образовательной среды на формирование структур субъективности студента (с. 199-207)
С.М.Остроумова. Образовательный минимум (с. 208-211)
Е.В.Терещенко. Конструирование учебного знания в системе непрерывного экологического образования (с. 212-217)

Образование в контексте естествознания

- А.Н.Исаченко.** Учебное и образовательное знание в информатике (с. 218-224)
А.Н.Братенникова, Е.И.Василевская. Воспитывающий смысл химических знаний (с. 225-232)
Г.А.Гачко, Н.М.Попко, Л.Н.Хуторская, А.В.Хуторской. Взаимосвязь знаний и умений в подготовке специалиста-физика (с. 233-243)
Н.В.Михайлова. Методологические проблемы теоретической математики: три философских аспекта (с. 243-154)

Технологии в образовании

- Л.Г.Титаренко.** Современные технологии в обучении социальным дисциплинам (с. 255-260)
А.П.Клищенко, В.И.Шупляк. Концепция структуры и содержания учебников и учебных пособий по астрономии в вузах (с. 261-265)
В.Н.Бибило. Концептуальные подходы в определении структуры современных учебников для студентов юридических высших учебных заведений (с. 266-268)
А.А.Гусак, Е.А.Бричкова. Образовательное знание и концепции современного учебника высшей математики (с. 269-274)
В.А.Лиопо, Н.В.Матецкий, А.В.Никитин. Современные образовательные технологии. Учебные компьютерные задания как элемент формирования образовательной среды. (с. 275-281)
В.В.Шлыков. Формула наглядности В.Г.Болтынского и концепция дополнительности в геометрическом образовании (с. 292-298)
Н.И.Миницкий. Историческое учебное знание: проблемы конструирования и представления (с. 292-298)
Н.Н.Кисель, И.А.Медведева. Информационные технологии в процессе формирования учебного знания в философии (с. 299-305)
Ю.Э.Краснов. Концепция "проектного университета" как ответ на ситуацию общецивилизационного кризиса и смены образовательной парадигмы (с. 305-325)
Т.С.Трофимчук, М.Н.Покатилова, Л.А.Раевская. Формирование учебных знаний в процессе непрерывной подготовки в системе "училище-техникум-вуз" (с. 325-332)
А.Д. Король. Технология развития мыслительной деятельности учащегося в учебном диалоге с использованием компьютера (с. 333-341)
А.Д.Криволап. Конструирование социальной реальности в процессе учебной коммуникации при использовании современных образовательных технологий (с. 342-347)
Н.П.Хвесеня. Взаимосвязь методов обучения с ролью знаний в экономическом развитии (с. 348-354)
Сведения об авторах (С. 355-358)

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Университет и его роль в подготовке интеллектуалов: размышления о массовости и элитарности

С.В.Костюкевич

Начнем с конкретного факта. Возьмем лингвострановедческий словарь по Великобритании, изданный в 1999 г. издательством «Русский язык». Среди 23 указанных в словаре университетов 8 открыты в период 1961-1966 гг., т.е. за пятилетие добавили почти половину из того, что было: было 15 университетов, добавили 8 [9]. А теперь приведем обобщение, которое сделали западные аналитики. Здесь я сошлюсь на статью Т. Хюсена «Идея университета: эволюция функции, проблемы» и статью Ф.Дж. Альтбаха «Модели развития высшего образования в преддверии 2000 г.». Исходя из оценок указанных авторов, резкий рост числа университетов в Западной Европе и США в период 1950-1975 гг. был связан с возросшей сложностью (в частности, с созданием развитой сети услуг и социального обеспечения) общественно-экономического устройства индустриальных стран, потребовавшей большое количество высококвалифицированных кадров различных профессиональных категорий. Таким образом, возросшая сложность индустриального общества признается главной причиной того, что в середине 20 века европейский университет из элитарного превратился в массовое учебное заведение. К сожалению, эта кардинальная перемена в жизни университетов до сих пор не получила должной критической оценки. Массовость (или количественный рост) отнесли к одной из основных тенденций в области высшего образования, как если бы это была внутренне присущая университетам логика их развития. Между тем как массовость явилась не чем иным как следствием университетской политики Западных стран. Дело в том, что западные политики навязали университету подготовку новых профессий или специальностей, которые должны были обслуживать более сложную структуру общества. При этом вопрос о том, являются ли все из имеющихся новых специальностей интеллектуальными профессиями или нет, не ставился, т.е. стихия жизни навязала их университету без каких-либо сомнений и колебаний. Необходимость длительного обучения и усвоения разнообразных (в том числе научных) знаний приняли за достаточный показатель того, что именно университет должен взять на себя задачу обучения специалистам сложных технологий.

Таким образом, когда Западным странам понадобилось много новых профессий, они сделали свой университет массовым. Сегодня, когда они говорят о тенденции профессионализации и о том, что она все более подчиняет себе университет, нужно оглянуться назад и вспомнить, что толчок для чрезмерной профессионализации был дан в 60-ые годы. А в 90-ые мы могли уже наблюдать, к чему приводит чрезмерная профессионализация университета – к тому, что он из высшей профессиональной школы, каковой по существу является университет, т.е. он одновременно и высшая школа, и профессиональная школа, превращается (деформируется) в просто профессиональную школу. Деградикация университета как высшей школы приводит к тому, что из университета уходит теория (она все более уступает место практике). Слабеет интеллектуальная подготовка. Снижается уровень научных исследований. Вместо интеллектуала-профессионала мы получаем высококвалифицированного специалиста, который очень много знает в своей профессиональной области, а, следовательно, он может обслуживать сложный технологический процесс, но который уступает высоко, а главное, разносторонне образованному интеллектуалу по части осуществления синтеза: соединить разрозненное в целое и подняться над ситуацией узко подготовленному работнику, как правило, не доступно, а, следовательно, ему недоступны сложные исследовательские задачи. А между тем наукоемкое производство и в целом наукоемкое общество требуют, чтобы многие из высококвалифицированных специалистов были обязательно исследователями и умели самостоятельно повышать свою компетенцию.

Так что же делать? Западные страны издержки чрезмерной профессионализации решили устранить за счет непрерывного образования: если самостоятельно исследовать и самостоятельно расширять свою компетенцию университетский выпускник не в состоянии, ему помогут извне, его дообучат. Представьте, какая дополнительная вспомогательная структура создана в помощь работникам в лице системы непрерывного образования. Не стану отрицать целесообразность и полезность таковой системы, но для интеллектуалов она, по сути, не нужна. И если мы будем готовить (культивировать) в университетах интеллектуалов, то сможем значительно сократить бремя непрерывного образования.

В 60-ые годы Западные страны, навязав университету обучение технологически сложных специальностей, резко увеличили численность неклассических (нетрадиционных) университетов, в которых интеллектуальная подготовка студентов была сокращена, уступив пальму первенства прикладным знаниям. Т.е. увеличение численности западных университетов произошло не за счет размножения, ну, например, Оксфорда и Кембриджа, а за счет создания так называемых прикладных университетов. Прикладные университеты своей численно ощутимой мощью начали диктовать новые нормы, правила и ценности университетского образования. И сегодня западные аналитики вынуждены констатировать наличие противостояния классических и прикладных университетов, в основе которого

лежит тот факт, что они придерживаются разной идеологии. Кстати, установку на жесткую профессионализацию поддерживают именно прикладные университеты. И это понятно: ведь они созданы не для того, чтобы воспитывать джентльменов-интеллектуалов и не для того, чтобы постигать научную истину – они созданы обучать ремеслу, т.е. профессии.

Здесь я хотела бы вставить реплику. Сегодня часто говорят о кризисе классического университета. Позволю себе заметить, что никакого кризиса классического университета не существует. Хотя, разумеется, современные университеты находятся в кризисном состоянии: и в первую очередь, это касается их финансового положения и качества их обучения. Внимательно присмотревшись, вы обнаружите, что и невысокий уровень качества, и недостаток денег имеют главным образом новоявленные, т.е. прикладные, университеты. Если вы их относите к классическим, что является, по сути, чрезвычайно большим произволом, то вы можете позволить себе заявлять о кризисе классического университета. Хотя, повторяю, в реальной жизни именно классические университеты наиболее уверенно чувствуют себя в современной, действительно очень неблагоприятной для университетов в целом, ситуации.

Итак, что мы имеем в итоге? – Запад решил проблему технологически сложных профессий созданием массы новых учебных заведений. Это логичный ход. В свое время естественная наука и инженерия пробились в университеты через специально для них открытые новые университеты, поскольку старые университеты типа Оксфорда и Кембриджа сопротивлялись модернизации. Так, в результате был открыт, например, Лондонский университет. В 60-ые годы 20 века Запад повторил тот же логичный ход. Но каковы издержки? Которые, разумеется, проявились и в первом случае, и во втором.

В первом случае естествознание и инженерия, поселившись в университете, сделали его научным центром и заставили служить Науке. Весьма важным результатом служения следует признать тот факт, что естественнонаучный университет способствовал утверждению Науки в качестве доминанты Культуры. Издержкой явилось то, что обыденную жизнь начали переделывать по науке. Кстати, первой делом перевоспитания человека и переустройства общества на научных началах занялась Франция. Она же первой получила и разочарование, которое оформила в мировоззренческо - идеологическую доктрину постмодернизма. Последний предлагает нам заменить уверенность пребывающего в научной эйфории вольнодумца-преобразователя (героя великих рассказов) на состояние неопределенности рафинированного скептика. При этом если научно-революционный пыл привел к разочарованию в «позитивности установленных границ», то недоверие постмодерна заранее ограждает себя и от установления границ, и от разочарования.

Внутри естественнонаучного университета в качестве издержки следует выделить доминирование идеалов и норм познания точных наук, что подтолкнуло философию и социально-гуманитарные науки к порой слепому подражанию, а, во-вторых, к тому, что ученые-естественники стали пренебрегать гуманитарным или, скажем так, умозрительно-спекулятивным знанием. Их самодостаточность длительное время была бесспорной. Однако сегодня постановкой проблемы гуманитаризации зафиксировали, что необходимо кардинально изменить подготовку именно ученых-естественников. Что же произошло? Здесь я обращусь к статье доктора физико-математических наук Т.Б. Романовской «Рациональное обоснование вненаучного» (Вопросы философии, 1994 год, номер 9). Она пишет о том, что ученые-естественники, в частности физики-теоретики, стали жаловаться на то, что им не хватает интуиции и воображения, чтобы «прочесть» (наглядно расшифровать) сложный математический аппарат своих идеальных теоретических моделей. Физическая теория очень математизировалась, стала настолько абстрактной (отвлеченной), что, можно сказать, почти искусственной (т.е. она слишком оторвана от наблюдаемой физической реальности). В физической теории сегодня применяют много понятий, которые невозможно жестко привязать к проверяемым фактам. Работать с такими теоретическими понятиями стало сложно. Цитирую Романовскую: «Один из основателей современной физики элементарных частиц Х. Юкава констатирует наличие в современной физике «резкого разрыва между теоретическими понятиями и интуицией, и здравым смыслом» [8, стр. 25]. Таким образом, оказалось, что естественники теоретическое мышление (или интеллект) развили, а вот интуицию и здравый смысл не смогли. А в итоге процесс познания застопорился. Пришлось физикам-теоретикам обратиться к философии. Что подтверждает их история? – То, что научное познание зиждется не только на интеллекте, в равной степени ученому необходимо развивать в себе интуицию и здравый смысл. Или, как пишет один из очень известных ученых-естественников – Б.В. Раушенбах: «... необходимо развитие... чувственно-интуитивного познания» [6, стр.113]. Только в этом случае сила интеллекта удваивается, утраивается и так далее. Но здесь не обойтись без гуманитарной подготовки, ценность которой наконец-то должным образом оценена представителями точных наук. Итак, можно сказать, что процесс гуманитаризации в современном университете явился реакцией на ту деформацию, которую в свое время произвел естественнонаучный университет, предав остракизму спекулятивное или умозрительное знание гуманитариев. Впрочем, если вы прочтете статью Романовской, вы поймете, что остракизм этот не изжит до сих пор. Однако я не хочу, чтобы вы решили, что я стремлюсь обелить спекулятивное знание. Вовсе нет, я лишь подчеркиваю ценность гуманитарного образования, которое является неотъемлемым компонентом подготовки университетского интеллектуала, в том числе интеллектуала-естественника.

И, наконец, еще одной издержкой естественнонаучного университета можно счесть абсолютный отказ от христианской культуры и идеологии и связанный с ним отказ от воспитания и замена его исключительно просвещением. В итоге сегодня мы вынуждены признать слабость естественнонаучного университета

ученых и инженеров в качестве воспитателя духовности и формирования высокого культурного вкуса. Как следствие этой слабости почти исчезли интеллектуалы широкой (универсальной) культуры, обладающие высоким культурным вкусом. Например, такие, как кардинал Дж.Г. Ньюмен, автор книги «Идея университета». Вы можете спросить, что значит «быть интеллектуалом универсальной культуры»? Это означает, что помимо профессиональной, т.е. специальной культуры, человек обладает еще и общей культурой. Вы также можете спросить, что значит «высокий культурный вкус»? Ответу – во введении к только что упомянутой книге Ньюмена Мартин Дж. Сваглик написал, что Ньюмен «был человеком разностороннего ума, который знал «сравнительную диспозицию вещей» («...he was a man of informed intelligence who knew "the relative disposition of things")» [5, введение, стр. 9]. Кто из нас сегодня обладает той мерой культурного воспитания и тем уровнем образованности, которые позволяют точно оценить ту или иную вещь, событие, человека? Как правило, мы вынуждены доверять оценкам извне, поскольку наше научное мировоззрение зачастую не может справиться с этой задачей. Чтобы помочь нам выйти из этого затруднения, современный университет поставил перед собой задачу гуманизации университетского образования. Применительно к образованию ученых-естественников гуманизация может быть расшифрована еще и дополнительным смыслом: она включает отказ от подготовки естественно-технических специалистов как технократов и прагматиков.

Помимо поднятия общей культуры университетских студентов, что предполагает поворот от утилитарно-специального знания к универсальному знанию, гуманизация, возможно, повернет начатую примерно полтора века назад секуляризацию университетов в обратную сторону. Это вполне может произойти, поскольку сегодня многие понимают, что мировая религия, взятая с точки зрения искусства жизни, в наибольшей степени в сравнении с другими компонентами культуры: философией, наукой, искусством, способствует развитию здравого смысла до состояния его вершинной точки – мудрости. И, кроме того, нельзя признать достаточным уровень образованности европейского интеллектуала, если он не изучил основные произведения христианской культуры. Таким образом, контакты с религиозной практикой и чтение богословской литературы, способствуя развитию мудрости и общей культуры человека, могут со временем расширить атеистически понятую гуманизацию до христианской гуманизации [Речь идет только о мировых религиях. Оговорка необходима, поскольку в современном мире расплодилось так называемые эрзац-религии, т.е. идеологические доктрины, мимикрирующие в религиозные одежды с целью наиболее интересы]

Итак, издержки естественнонаучного университета мы рассмотрели. Обратимся теперь ко второму эпизоду университетской истории.

Во втором случае технологически сложные профессии делают университет сугубо учебным центром, в котором, следовательно, главным становится обучение профессии. В этом корни чрезмерной профессионализации. Издержкой становится то, что университет исчезает как научный и культурный центр, превращаясь в рядовую ремесленную школу. И то, что в нем обучают не простому, а сложному ремеслу – сути не меняет.

Профессионализация – коварный процесс. С одной стороны, университет должен ей подчиняться, будучи органом профессионального образования. С другой – сопротивляться, поскольку не все профессии, а только те, которые после тщательного анализа мы сочтем необходимым развивать как интеллектуальные, могут быть допущены в университет. И только таковым профессиям не мешает, а, наоборот, они предполагают, чтобы университет был одновременно и учебным заведением, и научно-культурным центром.

В 60-е годы на Западе не был произведен анализ и сортировка новых специальностей. Решение было более простым: для них открыли много новых прикладных университетов. Хотя скорее требовались не столько университеты, сколько учебные заведения наподобие наших институтов. Впрочем, с началом перестройки мы свои институты очень живо переименовали в университеты. Остается напомнить, что смена вывески сути не меняет.

Итак, подытожим. На Западе была решена проблема естественно-технических наук и, в частности, за счет расширения сети университетов. Но университет не стал массовым. Он остался элитарным учебным заведением. Однако он изменился. И главное изменение состоит в том, что из него ушла Культура, но остался Интеллект (в лице Науки).

Во второй половине 20 века Запад решил другую проблему: проблему технологически сложных профессий, и тоже расширил сеть своих университетов. Но на этот раз очень значительно. И университет стал массовым. В нем тоже произошли изменения. И главное изменение состоит в том, что теперь из него уходит Интеллект, но остается Ремесло.

Что будет дальше? Когда уйдет Ремесло, в том случае, если промышленные компании перестанут обращаться к университету и повсеместно будут создавать профессиональные учебные заведения, университет рухнет окончательно.

Будем ли мы сожалеть? Конечно, ведь университет – это уникальный учебно-научно-культурный сплав, это дом и родина интеллектуалов, это место, где ремесло, наука и культура могут сосуществовать в гармонии. Правда, это очень хрупкая гармония. Так, в естественнонаучном университете Наука вытесняет Культуру, а в прикладном – Ремесло вытесняет Науку.

гармонии. Правда, это очень хрупкая гармония. Так, в естественнонаучном университете Наука вытеснила Культуру, а в прикладном – Ремесло вытесняет Науку.

Можно ли вновь обрести гармонию? Разумеется, тем более что в некоторых университетах, которые, по терминологии постмодернистов, умеют держать позицию, она никогда и не нарушалась: т.е. в таких университетах обучение профессии, занятие исследованиями и воспитание высокообразованного и культурного человека никогда не вступали в конфликт, а если и вступали, то гармония все равно восстанавливалась. Хочется надеяться, что она восстановится и в Московском государственном университете и в его детище – Белорусском государственном университете, который, как вы знаете, был создан по аналогии с МГУ и с помощью МГУ.

А теперь я хочу сделать очередную реплику. Критикуя естественнонаучный и прикладной университеты, я в то же время обязана сказать, что естественнонаучный университет ученых и инженеров был одним из главных факторов, которые обеспечили Западной Европе индустриализацию и возможность называться индустриальным обществом, а прикладной университет администраторов и социальных работников был одним из рычагов, с помощью которых Западная Европа приобрела возможность именовать свое общество развитым.

– Как видим, недостатки могут быть продолжением достоинств и наоборот.

– Но вернемся к теме массовости и элитарности.

– Массовость университетов явилась не только результатом необходимости найти место для большого количества новых профессий. Этот прагматический мотив дополнялся еще одним: стремлением расширить масштабы образования в обществе. Почему? Начну по порядку. В книге «Состояние постмодерна» Ж.Ф. Лиотар пишет: «...трудно не установить... некой параллели между «жесткой» технократической версией общества и аскетическим усилием, которое, под названием «прогрессивного либерализма», требуется от наиболее развитых индустриальных обществ, чтобы стать конкурентоспособными... в контексте усиления мировой экономической войны, начиная с 60-х годов» [3, стр. 36-37]. В этой цитате я выделю: в западном обществе существует понимание необходимости «быть конкурентоспособными» и «сохранить конкурентоспособность в дальнейшем». А теперь перейдем от француза к англичанину. Б. Саймон в книге «Общество и образование» пишет о том, что в 60-ые годы 20 века в Западной Европе и США была популярна идея, суть которой состояла в следующем (цитирую): «... вложения в образование – вот ключ к экономическому, а значит, и к социальному прогрессу... Образование в данном понимании становится основным инструментом социальных перемен, хотя и без структурных изменений в экономическом фундаменте. Эта концепция высоко котируется в западных политических кругах, благодаря чему весьма крупные образовательные реформы, прежде всего в системе высшего образования, получили не только идеологическое обоснование, но и законодательную поддержку... Но итог этой политики оказался неожиданным – одновременно с ней возникло студенческое движение, охватившее Великобританию, Канаду, получившее значительный размах во Франции и Западной Германии. Но, пожалуй, наиболее радикальные формы оно приняло в Соединенных Штатах» [конец цитаты, 10, стр. 16]. В этой цитате я хочу обратить ваше внимание на мнение, которое стало уже расхожим. Мнение о том, что образование следует считать одним из инструментов прогресса общества. Мнение, в принципе, верное, если не понимать его механически и наивно-упрощенно, т.е. всего лишь как количественное разрастание учебных заведений.

Позвольте задать два вопроса. Уверены ли Вы, что между уровнем развития общества и масштабами образования, в особенности высшего, существует прямая и жесткая связь? Или же эта зависимость является очень сложной, опосредованной действием различных факторов, которые могут нивелировать рост количественных показателей в системе образования? Это, во-первых. И, во-вторых. Уверены ли Вы в том, что в состоянии предугадать как положительные, так и отрицательные эффекты интенсивного форсирования (наращивания) масштабов образования в обществе?

Наивная вера в силу образования (наивная в том смысле, что отрицательные эффекты не предполагались) привела к тому, что реформаторы 60-х годов резко увеличили численность университетов в своих странах. Первую проблему, которую они получили, назвали «студенческие бунты». Затем последовал финансовый кризис университетов и безработица людей с университетским дипломом, что стало для западных стран обычным делом, т.е. получение университетской профессии перестало гарантировать человеку высокооплачиваемую работу, а для некоторой части выпускников окончание университета означает пополнение рядов безработных. Что еще последовало? Снижение качества университетского образования. Так, например, Г. Каррье пишет: «...университеты положительно отреагировали на необходимость обеспечения массовости образования, которое с неизбежностью привело к снижению уровня именно университетского образования» [2, стр. 31]. Далее последовала потеря части автономии из-за внешнего финансирования университета (т.е. предприниматели диктуют университету, какие исследования проводить). Еще одной проблемой стало кризисное состояние в области фундаментальных исследований, поскольку предприниматели дают деньги только на прикладные разработки. Также следует отметить, что возникла конкуренция и борьба университетов друг с другом.

Является ли массовость единственной причиной указанных негативных следствий? Разумеется, нет. Но ее следует признать одной из главных причин, она является катализатором, который усиливает

Является ли массовость единственной причиной указанных негативных следствий? Разумеется, нет. Но ее следует признать одной из главных; по сути, она явилась катализатором, который значительно ускорил и усугублял проблемные ситуации.

Итак, я думаю, что с целью сохранения конкурентоспособности и лидерства Западные страны в 60-е годы резко увеличили численность своих университетов, предполагая, что высшее образование автоматически сможет обеспечить необходимый им прогресс.

Обратимся теперь к Программному документу ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования». Это уже не 60-ые годы, документ издан в 1995 г. В Предисловии Ф. Майор (бывший генеральный директор ЮНЕСКО) пишет: «... я призываю... к более тесному сотрудничеству в целях достижения нашей общей цели – дальнейшего развития высшего образования как средства обеспечения устойчивого человеческого развития» [7, стр. 4]. А на странице 22 записано: «Общеизвестна зависимость между капиталовложениями в высшее образование и уровнем социального, экономического и культурного развития» [7, стр. 22]. В логике первых двух цитат и третья: «ЮНЕСКО в рамках своей деятельности в области высшего образования будет продолжать работу по увеличению числа высших учебных заведений и численности студентов. По-прежнему главная задача Организации состоит в том, чтобы «сделать высшее образование доступным для всех на основе полного равенства и в зависимости от способности каждого...» [7, стр. 12].

Таким образом, мы по-прежнему верим в тоннаж и массовость, в то, что количество должно обязательно дать качество и не иначе как со знаком «+», потому что впереди может быть только прогресс, так сказать, развитие от низшего к высшему.

В таком случае, поразительно, что Республика Беларусь, не уступающая по числу университетов и количеству студентов некоторым западно-европейским странам, не в состоянии «обеспечить устойчивое развитие» и аналогичный «социально-экономический и культурный уровень». Массовость нашего высшего образования, увы, не гарантирует нам ничего. Скажут – у вас маленькие капиталовложения. Верно. Так, стало быть, массовость без капиталовложений ничего не стоит? И, может быть, наоборот – не массовость сама по себе, а капиталовложения, будь то в массовое высшее образование или в элитарное, играют главную роль? Настолько главную, что именно капиталовложения в развитых странах позволяют нам наблюдать невооруженным взглядом высокий уровень их образовательных учреждений, так что мы охотно признаем уже упомянутую общеизвестную зависимость, о которой сказано в документе ЮНЕСКО. И здесь следует признать, что это именно так.

Если на массовость с капиталовложениями Западная Европа может возлагать надежды и ожидать устойчивого прогресса, то от массовости без капиталовложений ожидать прогресса могут только в постсоветских странах. Видимо, поэтому мы так усердно копируем международные стандарты и раздуваем численность своих университетов. При этом мы все так же усердно разрушаем свою фундаментальную науку и наукоемкое производство. Скажите, зачем в таком случае нам столько университетов? Специалистов готовить? Их обучат в профессиональном учебном заведении, которое не обязательно именовать университетом. Университет – только там, где культивируют интеллектуалов и обучают интеллектуальным профессиям. А те интеллектуальные профессии, которые связаны с высокими технологиями, в современном мире востребованы только на наукоемких производствах, которые, в свою очередь, требуют, чтобы в стране развивалась естественная наука и, в первую очередь, фундаментальная. Если же интеллектуальные профессии имеют отношение не к производственно-технологической области, а к гуманитарной, то они востребованы там, где специалист-гуманитарий должен заниматься научно-исследовательскими разработками, а, стало быть, для этого нужно, чтобы в обществе была развита гуманитарная наука.

Подытожим: в государстве, где не культивируется наука, массовость университетов становится нонсенсом. И повторим: массовость без необходимых капиталовложений приводит не к развитию, а к деградации, причем как самих университетов, так и общества в целом, которому плохо обеспеченный или нищий университет не в состоянии поставлять работников высокой квалификации.

Можно, правда, рассмотреть массовость в экономическом контексте. Например, у нас много университетов, у вас – мало. Приезжайте к нам учиться и платите за свое образование, т.е. на массовости можно зарабатывать. Можно-то, можно, но только не нам, а развитым странам. Только им массовость может принести экономическую пользу. В противном случае, стране, не имеющей имиджа территории высокого качества, как, например, British quality, массовость принесет не пользу, а разорение.

Увы, как ни крутись, но, если мы здравомыслящие люди, то следует признать, что международный стандарт, который до сих пор доминирует, т.е. численный рост высшего образования, нам не подходит. Наши university policy makers должны выработать самостоятельную линию. Должны-то, должны, но, к сожалению, вряд ли станут это делать. К тому же в настоящее время мы пожинаем плоды, возвращенные в прошлом, т.е. массовость нашего высшего образования играет с нами сегодня злую шутку. Если у вас мама с папой имеют вузовский диплом, то вы запрограммированы тоже его получить, даже если после окончания вуза вы не сможете найти работу по специальности. Массовость высшего образования в нашей республике, на мой взгляд, поддерживается исключительно психологическими условиями. Поскольку мы объективно не имеем возможности для массового высшего образования, то в такой

Поскольку объективных причин для нее уже нет. И тем более нет экономических возможностей. В такой ситуации наше государство проигрывает дважды: оно вынуждено готовить не востребованного в нашем обществе работника вузовской квалификации и терять его, если он находит работу за рубежом. И коренным образом переломить ситуацию не представляется возможным. До тех пор, пока число желающих поступить в вузы и, в частности в университеты, остается массовым, мы вынуждены будем сохранять их прежнее количество. Этому можно радоваться? Можно, но одновременно приходится сожалеть, что при таких условиях чрезвычайно трудно вырастить интеллектуальную элиту. Между тем, если мы не сосредоточимся на культивировании интеллектуалов, нам, как университетской республике, грош цена. И вы, конечно, понимаете, что в массовом масштабе интеллектуалов не готовят. Это и невозможно, а главное – и не нужно, поскольку общество (даже развитое) не может все состоять из интеллектуалов, и все его функции (даже в развитом будущем) не будут требовать для своего выполнения интеллектуально обученного работника.

Итак, мы рассмотрели прагматические мотивы, лежащие в основе допущения массовости высшего образования. Я напому: во-первых, нужно было найти место для новых массовых профессий развитого общества и, во-вторых, обеспечить условия для конкурентоспособного движения вперед.

А теперь поднимемся от прагматических мотивов в область их идеологического представления и обоснования. Массовый рост числа университетов идеологически был представлен как демократический процесс (это было и на руку времени, и на руку реформаторам, имевшим возможность откреститься от элитарности). Так стал активно звучать лозунг «Равенство для всех», подразумевающий, что «...главная стратегическая задача в области образования состояла в обеспечении равных возможностей для всех слоев населения...» [4, стр. 87].

Таким образом, процесс массовизации, с одной стороны, спровоцировал демократические лозунги, с другой – облегчил их выполнение, поскольку обеспечить равный доступ к высшему образованию проще в условиях его количественного роста. Однако объявленная демократизация высшего образования означала еще один повод для омассовления университетов. Теперь уже университеты должны были количественно разрастаться, чтобы всем желающим обеспечить возможность получить университетский диплом, а таких желающих, предполагалось, будет все больше и больше. Вот что пишет, например, уже упоминавшийся Альтбах Ф.Дж.: «... многие аналитики в 60-х годах полагали, что мир в целом, особенно промышленно развитые страны Запада, будет идти от элитарного к массовому и, наконец, всеобщему высшему образованию, следуя в целом американской модели. Однако этого не произошло. В большинстве государств Западной Европы экстенсивное развитие сферы высшего образования, характерное для 60-х годов, замедлилось, а в ряде случаев прекратилось полностью» [1, стр. 45].

Остается удивляться, что ЮНЕСКО по-прежнему считает своим долгом продолжать работу по увеличению числа высших учебных заведений, чтобы «сделать высшее образование доступным для всех...» [7, стр. 12]. Видимо, в этой организации заправляют те, чьи представления сложились в 60-ые годы. Между тем как многое уже переосмыслено. Например, тоже уже упоминавшийся Саймон Б. констатирует тот факт, что западные аналитики произвели переоценку образования как инструмента прогресса общества, т.е. по их мнению «... само по себе образование нельзя считать преобразующей силой, оно выступает лишь как зеркало того общества, которое его создает, и... его функция – обеспечивать воспроизводство данных социальных отношений» [10, стр. 17]. Другой автор, финский исследователь Невала А., пишет о том, что «на смену лозунгу «Равенство для всех» ... выдвинулись новые цели: «Эффективность, повышение ответственности и интернационализация»... Теперь в студенческом контингенте отмечается явный перевес представителей обеспеченных слоев населения... т.е. высшее образование опять становится делом избранных» [конец цитаты, 4, стр. 89].

Таким образом, образование уже не рассматривают как автоматический двигатель прогресса, а лозунг «Доступности для всех» заменяется на практику «Доступности для тех, кто может заплатить», что сопровождается снижением размеров стипендии и повышением платы за учебу.

Получается, что опыт, накопленный к концу века, заставляет западно-европейские страны делать попятные шаги. Дойдет ли дело до открытого признания элитарности университетов? Не думаю, на трибунах будут идеологи 60-х, но на местах демократическому поведению университетов поставят жесткие рамки. Станут ли массовое высшее образование делать снова не массовым? Нет, поскольку историю нельзя переписать. Но будет усиливаться уже идущая диверсификация внутри университетов. Это поможет части университетов сохранять себя как группе лидеров, в которую в основном войдут старые университеты с высокой репутацией качества образования и сохранившие себя как ведущие научные центры. Эти лидеры, по сути, будут давать элитарное образование. Было бы непозволительно недальновидностью для Белорусского государственного университета не построить себя по модели лидера.

Литература

1. Альтбах Ф.Дж. Модели развития высшего образования в преддверии 2000 г. // Перспективы: вопросы образования. – 1992. № 3. – С. 40-58.
2. Каррье Г. Культурные модели университетов // Alma mater. – 1996. № 3. – С. 28-32.
3. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна. – Санкт-Петербург, изд-во «Алетейя», 1998. – 160 с.
4. Невала А. Социально-экономический статус студентов университетов Финляндии: анализ

4. Невала А. Социально-экономический статус студентов университетов Финляндии: анализ послевоенного периода // Высшее образование в Европе. – 1992. Т. ХУП. № 4. – С. 83-96.
5. Ньюмен Дж.Г. Идея университета. – Сан-Франциско, изд-во Rinehart Press, США, 1960. – 425 с.
6. Раушенбах Б.В. Точные науки и науки о человеке // Вопросы философии. – 1989. № 4. – С. 110-113.
7. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО. – Париж: изд-во ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.
8. Романовская Т.Б. Рациональное обоснование вненаучного // Вопросы философии. – 1994. № 9. – С. 23-36.
9. Рум А.Р.У. (Adrian R.W. Room). Великобритания: Лингвострановедческий словарь. – М.: Рус.яз., 1999. – 560 с.
10. Саймон Б. Общество и образование. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
11. Хюсен Т. Идея университета: эволюция функции, проблемы // Перспективы: вопросы образования. – 1992. № 3. – С. 23-40.