



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)

---

**Образовательное знание на пороге третьего тысячелетия**  
**Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования**

О.В.Долженко

Несколько дней тому назад знакомый предложил принять участие в дискуссии, которая должна была состояться в одном из отделов Академии образования. Я, естественно, заинтересовался, чему дискуссия будет посвящена и кто в ней будет участвовать. Имена участников были знакомы. Что же касается тематики, то она прозвучала невнятно: поговорим, сказал мой телефонный собеседник, об образовании. Собственно, о звонке можно было бы и не вспоминать, если бы он не напоминал столь типичный призыв-приглашение, которые сегодня получили распространение: приходи, мол, поболтаем об образовании. Конечно, на встречу я не пошел: жаль времени. Ведь и без этого было ясно, что да как пройдет: в наши дни все, кому не лень, только и делают, что собираются для того, чтобы, обсудив положение дел в российском образовании, вынести очередное порицание политике государства, которое преступно разрушает достижения образования советского периода. Перечень выдвигаемых обвинений очевиден: минимальная оплата труда, бесконечные чиновничьи эксперименты, невнятные и непоследовательные, глупые и непрофессиональные. Все эти призывы к переходу на подготовку бакалавров и магистров, на двенадцатилетнюю школу и тестирование в конечном счете сводятся к реализации посылки, который Лао Цзэ в "Записках из кошачьего города" сформулировал так: считать день поступления в школу днем окончания университета.

Не буду продолжать прискорбный список преступных деяний нынешних правителей и распорядителей российским образованием. Хотя, на первый взгляд, кажется все ясным, на самом деле никакой ясности нет. Сплошной туман: чего хотят, к чему стремятся, чем обосновывают свои решения... Аргументы оппонентов преступного курса тоже маловразумительны. Как правило, они их почерпнули из популярных изданий и радиопередач или же надумали во время вечерних чаепитий на кухнях, где, как известно, у нас во все времена решались все жизненно важные вопросы мироздания. Из передач они узнали, а узнав, - поверили, что третье тысячелетие будет веком образования, а так как для своего времени советское образование было не самым плохим (также как для своего времени неплохо смотрелось и воспитание готтентотов), то не тоже его разрушать. Нужно делать обратное, считают они: беречь и приумножить все лучшее, что у нас было... Правда, не совсем ясно, как это беречь да еще и приумножить это самое "лучшее"? Этот призыв похож, на то, как если бы нам предложили к достигнутой (кто достиг) мудрости шестидесятилетнего добавить прыть, которая была присуща человеку в 20 лет. Хочу, но не получается! Кроме того, известно, что любой социальный институт в момент своего возникновения несет надежды, порождая иллюзии, которые затем трансформируются в дела и сожаления; после того, как институт сделает свое дело, он какое-то время еще удерживается при жизни настойчивыми напоминаниями о своих былых заслугах, порой даже уже мешая жить другим. В этом отношении конкретная форма института образования не исключение...

Далее. Как преподаватель я согласен со многими из перечисленных обвинений в адрес власть - и собственность имущих. А вот как человек, который занимается высшим образованием уже почти 35 лет, - у меня отношение к происходящему несколько иное.

Начну с того, что в происходящем беспределе и в жизни государств СНГ и в самом образовании, - очень много о нем самом.

Что же касается третьего тысячелетия, то оно, похоже, действительно во многом будет связано со знанием. Весь вопрос: каким? Сторонники одной точки зрения утверждают, что оно будет касаться высоких технологий, средств коммуникации, с помощью которых человеческое общество превратится в глобальную деревню. Возможно, что ход событий пойдет таким путем. Но далеко не для всех. И это и ни хорошо, и ни плохо. Кому нужно, тот будет связан с этим знанием, а кто сможет прожить без него - проживет и без него. И еще неизвестно, кто в итоге окажется в выигрыше. Ведь, как известно, количество лекарств, которые принимает человек, прямо пропорционально состоянию его здоровья. А институт образования в каком-то смысле можно рассматривать как средство компенсации отсутствующего в самой жизни. Но с современным высокотехнологичным знанием и высокими технологиями будет связана жизнь далеко не всех. Гораздо вероятнее, что многим потребуется знание совершенно иного толка: знание, позволяющее выжить человеку в экстремальных условиях. А в этих условиях никакие менеджменты и маркетинги не помогут, даже сомнительна вообще возможность существования рыночных отношений. Оснований для такого вывода немало. Одно из них - потепление климата Земли к концу первого десятилетия уже ожидается не на 4, а на 8 градусов. Последствия - очевидны... А альтернативы возможны.

Вот и спрашивается, стоит ли нам все время озираясь на то, как собираются жить в новом тысячелетии наши антиподы. Пора понять, что так дело обстоит за морем, у нас же оно так реализоваться не может. Каждый народ проходит свой путь, который самоценен сам по себе.

Для нас важнее выявить те системообразующие социокультурные факторы, которые определяют нашу собственную образовательную практику, ту самую, которая позволит человеку с нашим типом социальности жить в мире и согласии с самим собой и окружающим нас миром природы.

Вторую задачу я сформулировал бы так: нам нужно внимательнейшим образом исследовать возможности ускорения темпов социокультурного развития общества с помощью средств образования и коммуникации.

Вторую задачу я сформулировал бы так: нам нужно внимательнейшим образом исследовать возможности ускорения темпов социокультурного развития общества с помощью средств образования и коммуникации.

Что же касается происходящего в образовании, то лично я ничего ужасного в нем не вижу. Все идет естественным ходом. Разрушается интеллектуальный потенциал нации. Падают уровень и качество подготовки специалистов. Нарастает уровень безработицы среди молодых специалистов. И ни на что иное мы, совершая пере- и постперестроечные маневры, рассчитывать не могли. Из своего исторического времени никуда не деться: выше головы не прыгнешь. Да и в социально-историческом времени в годы советской власти мы пребывали не в веке XX, а дай Бог, в XVI - с думными боярами да дьяками, которые просто назывались по-иному.

Интеллектуальный потенциал в известном смысле изоморфен структуре и характеру жизнедеятельности общества. Сказанное хобо справедливо для сословных обществ. Интеллект любого общества потребляется в его высших измерениях. В результате фундаментально-революционных преобразований такие общества просто переходят от одного типа сословности к другому. В этом случае прошлый интеллектуальный потенциал отбрасывается и уже больше не востребуется. Когда закончится становление нового сословного общества, то и сформируется новый интеллектуальный потенциал, адекватный структуре и функциям, реализуемым разными социальными группами в этом обществе. Такова цена любой революции.

У меня вообще есть серьезные сомнения относительно возможности (в общем случае) перехода сословного общества, в результате революционных преобразований, к обществу либерально-демократического типа. Ресурсная база общества, пережившего такое потрясение, оказывается столь ничтожной, а социальные расколы - столь большими, что единственный вариант, допускающий свою реализацию, связан с восстановлением новой старой административно-командной системы, а значит, и функционально ориентированной системы образования.

Из сказанного следует два вывода. Первый: сегодня, анализируя положение дел в области образования, мы должны различать как бы три уровня проблем образования. Первый уровень связан с выходом на новую парадигму образования в промышленно развитых странах. Второй - с причинами кризиса образования на постсоветском пространстве, включая его источники, которые были представлены в бывшей системе, в структуре управления и самих учебных заведений; источники, привнесенные нашими псевдореформаторами за последнее десятилетие. Наконец, особо следует рассмотреть социально-экономические детерминанты развития образования в современных условиях.

Задача такого анализа - выход на формулировку тех целей, которые действительно могут выступить в развивающем начале по отношению и к преподавателям, и к учащимся, и к вузу, и к среде, окружающей его. Сами по себе возникающие при этом вопросы сложны. Их сложность нарастает из-за того, что мы не располагаем специалистами, способными профессионально проанализировать существующее положение дел в образовании.

И в этом отношении мы не исключение. Кризисное состояние образования даже в промышленно развитых странах в значительной мере результат отсутствия людей, подготовленных к работе в предметной области образования. Во всем мире, думаю, на сегодня наберется всего несколько десятков людей, которых можно назвать профессионалами в области образования. Об этом, в частности, свидетельствуют беспомощные и бессодержательные доклады о состоянии образования, например, в России, выполненные усилиями экспертов Всемирного банка, ОЕСД и т.п. О том, что в области образования отсутствует мало-мальское профессиональное сообщество свидетельствует и то, что работы в области проблем образования имеют самый низкий уровень цитируемости на фоне работ по другим научным направлениям.

Значимость наличия квалифицированных кадров, разбирающихся в проблемах образования, едва ли можно переоценить. Так, в середине 70-х гг. в Европе пришли к выводу, что ни о каких успешных реформах университетского образования нельзя вести речь до тех пор, пока не будет понят процесс становления тех или иных видов образовательных новаций. При этом важно уяснить социокультурные механизмы возникновения и становления инновационных решений, путь их выхода на уровень традиции.

Культурную нагрузку несут динамично становящиеся решения, а их культурный потенциал задается в момент возникновения замысла. Выход же новых решений на стационар знаменует выход на уровень технического решения, допускающего массовое тиражирование в отрыве от породившего их социокультурного начала. Так что любая система учебных заведений может рассматриваться в качестве системы образования лишь в той мере, в какой она сумела пройти свой собственный инновационный путь развития, связанный с использованием потенциала культуры данного сообщества. В противном случае перед нами не система образования, а обучение, подготовка специалистов, тренинг. Слепое копирование чужих решений, апробированных в других социокультурных реалиях, не обеспечивает развития учебного заведения и системы образования. Более того, вероятнее всего следствием такого заимствования может стать углубление стагнации уже существующей образовательной практики.

Как видим, университет как атрибут всемирной образовательной практики не всегда может рассматриваться в качестве абсолютной самодостаточности культуры. Не стоит забывать, что за свою историю

Как видим, университет как атрибут всемирной образовательной практики не всегда может рассматриваться в качестве абсолютной самоценности культуры. Не стоит забывать, что за свою почти 1000-летнюю историю существования в Европе университет и не раз, и не два проклинали, разгоняли, высмеивали. И умирал он не раз. И каждый раз после того, как такая смерть наступала (которую никто кроме профессуры, утратившей доходы, не оплакивал), ему на смену приходило совершенно иное учреждение, присвоившее себе старое название.

Говоря о происходящем в университетах Западной Европы, стоит, прежде всего, обратить внимание на то, что размеры средств на их содержание резко сокращаются. В связи с этим все большее распространение получает практика многоканального финансирования. Университеты все больше сами отвечают за свое положение, а контроль со стороны государства за расходованием выделяемых им средств становится все более жестким.

Следующая примета времени: ныне многие западноевропейские университеты уже не в состоянии удержать у себя на работе наиболее квалифицированных специалистов, которые уходят в транснациональные корпорации.

Университеты утрачивают свою роль лидеров и в научных исследованиях. По многим направлениям они не в состоянии их проводить на нужном уровне.

Хотя сегодня все больше вузов называются университетами, уже никто не может дать определение, что же собой представляет подлинный университет. За этим названием стоит масса учебных заведений самого разного толка. Более того, ныне учебное заведение оценивается уже не столько по вывеске, сколько по той пользе, которую оно может принести. Прагматический подход все заметнее доминирует.

У университетов появилась масса конкурентов, весьма успешно реализующих их функции, в том числе, и в самих транснациональных корпорациях.

Все заметнее университеты отказываются от осуществления специальной подготовки, ограничиваясь общеобразовательной и общепрофессиональной. Специальная подготовка все чаще становится делом внутрифирменных образовательных структур. Все больший акцент делается не на знания ради знаний, а на полезность приобретаемых знаний.

Так как результаты исследовательской работы университетов лишь с трудом удается внедрить в промышленность, то университеты постепенно обрастают оболочками, обеспечивающими своеобразный интерфейс, взаимодействие с потенциальными партнерами. Налицо - процесс регионализации. Параллельно растет кооперация отдельных учебных заведений. И еще одно обстоятельство, на которое стоит указать особо: похоже, сегодня мы присутствуем (и по-иному быть не может) при процессе размягчения, прежде достаточно жестких, университетских структур. Связи между отдельными подразделениями становятся более мягкими, финансирование же все чаще, поступающее из разных источников, распределяется по самим подразделениям, которые сами и определяют пути его расходования. Дело доходит до того, что в условиях, когда финансирование из централизованного бюджета носит явно недостаточный характер, создаются предпосылки для привлечения дополнительных средств даже на уровне отдельного исполнителя: можешь заработать - зарабатывай. Специфической особенностью переживаемого периода является не столько спрос на новое знание (его и так больше, чем нужно), сколько спрос, связанный с поиском путей внедрения уже имеющегося знания и введения его в социальную практику.

Новые условия функционирования университетов влекут за собой весьма заметные подвижки в организационно-структурных решениях. Учебные заведения создают собственные службы сканирования, мониторинга, взаимодействия с выпускниками. При этом отслеживаются не только потенциальные клиенты, но и такие структуры, которые в перспективе могут выступить партнерами, потенциально располагают возможностями для взаимодействия, совместного использования базы. Таким образом, перед нами уже не просто университет как учебно-научное заведение. Университет становится полноценным субъектом социально-экономической жизни региона.

И тут стоит сказать несколько слов о недавних соглашениях в Сорбонне, а затем в Болонье. Как известно, Париж и Болонья - два старейших университета Европы. Так вот, в 1998 г. на праздновании юбилея Сорбонны произошло нечто, выходящее за рамки приличий. Четыре министра без участия представителей ЕС подписали соглашение о создании единого европейского общеуниверситетского пространства. Подписали представители Италии, Франции, Англии и Германии. Остальные участники торжества оказались как бы "в тени". На следующий год представители европейских стран собрались уже в Болонье. И здесь работа, начатая в Сорбонне, была продолжена. Болонскую декларацию подписали уже представители многих других стран. Интересно то, что ведущую роль в разработке этой декларации сыграли студенты и работодатели, представители же университетского мира оказались на вторых ролях. Этот пример можно было бы отнести к случаю курьезов, если бы не один момент. И студенчество и работодатели сегодня не удовлетворены деятельностью университетов. Надежд на то, что последние сами справятся с возникшими проблемами и сумеют подготовить вполне конкурентоспособную рабочую силу, - у них уже нет, потому-то они и приняли, что называется, "игру" на себя.

конкурентоспособную рабочую силу, - у них уже нет, потому-то они и приняли, что называется, "игру" на себя.

В европейской университетской практике не удовлетворяет многое. В частности, ненормально, когда молодой человек, получив бакалавра в одном учебном заведении, в нем же заканчивает и магистратуру. Этот этап обучения он должен был бы пройти в другом учебном заведении, желательно, в другой стране. Кстати говоря, по ходу обсуждения проектов Декларации звучали голоса, встревоженные тем, что во многих странах, которые лишь недавно перешли к подготовке бакалавров и магистров, этот шаг был сделан чисто формально: подготовку специалистов попросту разделили на две части, тем самым выхолостив саму идею либерального образования.

В свете сказанного становится понятным, почему в числе первых подписантов декларации в Сорбонне оказались представители только четырех стран. Фактически - они олицетворяют четыре варианта европейского университета, которые по-разному включены в социокультурное пространство Европы, а потому в Декларации никакой речи не ведется об унификации и стандартизации европейских университетов. Основная цель - сохранить самобытность, а так как в наступающем столетии впервые университеты должны готовить молодых людей к жизни в условиях, о которых мало что могут сказать сами их учителя, то был сделан нетривиальный в истории образования шаг: восстановление единого образовательного пространства означало не единство форм и методов подготовки, а соответствие общевропейской системе этических принципов, лежащих в основе жизни университета. В каком-то смысле речь идет о возрождении единого европейского университета, напоминающего тот, который существовал на заре его возникновения.

Еще один пример, на котором стоит остановиться, касается коммунальных университетов, получивших в последней четверти уходящего столетия особое развитие в Канаде и США.

Мы привыкли с гордостью заявлять, мол, запуск первого спутника вызвал в Америке шок и инициировал реформу образования. Шок, может, и был. Но вот, что кто-то может подействовать на американцев иницирующим образом - сомневаюсь. Самовлюбленные американцы, по-моему, едва ли способны видеть что-либо происходящее за пределами своей страны, если только, правда, происходящее не затрагивает их желудочные интересы. И тем не менее, в 60-х гг. подвижки в американском образовании начались.

В каком направлении пошли американцы? Ответить и на этот вопрос стоит уже хотя бы потому, что многие у нас до сих пор любят козырять тем, что, мол, наши дети всегда оказываются в числе победителей в олимпиадах по математике и т.п., а вот американцам все

это, дескать, не по силам. И, действительно, едва ли сегодня американскую систему образования можно отнести к числу лучших. По крайней мере, свой спрос на высококвалифицированную силу они удовлетворить самостоятельно не могут. Но дело не в том. В Греции и Иудее не было таких больших пирамид как в Египте, но решающий вклад в становление европейской культуры сделали все-таки они...

Проанализировав состояние школы, американские специалисты пришли к выводу, что при существующей нагрузке учащихся никакие дополнительные вложения принципиальным образом повлиять на качество обучения не смогут. Нельзя существенно повысить и качество подготовки в американских университетах. Опять препятствие - в виде перегрузки. И тогда...

Как раз в тот период в СССР начали создавать систему повышения квалификации специалистов. Эта система понималась нами как некий очередной этаж-надстройка над зданием существовавшей системы образования. В итоге родилась масса разных ИПК и ФПК.

Во многом схожую задачу решали и американцы. Правда, иным путем. Частично решение схожих задач было возложено на, так называемые, коммунальные колледжи. Сегодня число таких колледжей давно превышает 1000. Какие задачи стоят перед ними? Первая: предоставить людям возможность закончить школу на уровне последних старших классов средней школы. Вторая: родители не всегда хотят, чтобы их дети слишком рано уезжали в крупные университетские центры. Отсюда задача: обеспечить подготовку на уровне первых двух курсов с последующим обучением уже в соответствующем университете. Третья задача: обеспечить подготовку работников фирм по тем направлениям, в знании которых они нуждались. Четвертая задача: реализация социально значимых образовательных программ, в том числе, и программ по интересам отдельных групп населения. В собственность новым учебным заведениям были, как правило, переданы спортивные сооружения. В результате появления новых учебных заведений школа могла изменить формулировку задачи, которую она должна решать: теперь уже нужно было учить не всему тому, что понадобится в жизни, а лишь тому, чему нельзя не учить. Произошла разгрузка образовательного пространства, расширились возможности для самореализации учащихся. Нечто подобное проделали и университеты. В результате система образования США приняла принципиально иной облик: ее базовым элементом стала не школа, не университет, а коммунальный колледж. Перед нами - нечто напоминающее самолет: фюзеляж - коммунальный колледж, а школа и университет - крылья.

Уже в середине 70-х гг. финансирование коммунальных университетов превзошло финансирование остальной части системы образования. Именно в этих колледжах сегодня полчас самые высокие оклады

Уже в середине 70-х гг. финансирование коммунальных университетов превзошло финансирование остальной части системы образования. Именно в этих колледжах сегодня подчас самые высокие оклады. Именно они решающим образом влияют на жизнь своих регионов. Так что запальчивые утверждения о том, что наши ребята неизменно выступают победителями в разного рода олимпиадах - может быть вызваны лишь избыточной горячностью. Впрочем, можно предположить и иное. Такого рода результаты в большей мере характерны для представителей достаточно архаичных обществ. В конечном же счете, результат обучения фиксируется не в дипломах, а в степени востребованности и характере вознаграждения, получаемого людьми, в их способностях к принятию нетривиальных решений.

Таковы только несколько примеров происходящего в промышленно развитых странах. На смену прежде унифицированной системе обучения, содержания образования, все больше приходит обучение, выстраиваемое в логике кейс-стади (об этом будет идти речь на секции), индивидуального подхода...

А теперь несколько слов о том, каким ныне представляется состояние высшего образования на постсоветском пространстве. На мой взгляд, основной источник бед нашего образования - избыточно централизованная структура советской системы образования, в результате которой учебные заведения утратили способность к самостоятельному анализу окружающей среды и принятию самостоятельных решений. Жесткая централизация в определении содержания, форм и методов обучения привела к тому, что сам смысл существования учебных заведений отошел на второй план, а кое-где был полностью утрачен. Это не могло не сказаться и на управлении учебным заведением и на требованиях, которым должны были отвечать руководители учебных заведений как менеджеры.

Жесткие структуры зафиксировали жесткий менталитет и преподавательского корпуса. Постоянное, из года в год, чтение одних и тех же, практически необновляемых курсов имело своим следствием абсолютизацию положений дисциплин, которые таковыми не были.

Ранняя специализация в области будущей профессиональной деятельности имела своим следствием становление непреодолимых барьеров между естественнонаучными, социальными и гуманитарными предметами. Что же касается философии, то она утратила роль источника личного смыслопорождения, ведущего центра становления образованного человека.

Немалую роль сыграло и исключение из учебно-воспитательного процесса наиболее продвинутых ученых, являвшихся носителями подлинной образованности. Беда заключалась в том, что достижение уровня образованности происходит только благодаря общению с образованными людьми, подлинными учеными, развивающимися в логике своих личных проблем. Об образовании могут говорить только те, кто повлиял на образ нашего мира. Доктор наук, профессор - ученое звание и степень, свидетельство того, что их обладатель является носителем некоего знания и квалификации, но знание далеко не всегда связано с образованием и образованностью. Последнее является производной от многолетнего личного общения с людьми, олицетворяющими вершины культуры.

Один из образованнейших людей нашего времени А.Шрейдер много лет назад сформулировал эту мысль следующим образом: "Понимаешь, мне нужно знать, что есть вершины. Знаю, что я никогда не смогу на них подняться, но для меня они важны, потому что они как бы задают путь моего восхождения".

Те, кто слушал лекции М.Мамардашвили, Ю.Лотмана, никогда не забудут того потрясения, которое пережили, общаясь с ними. Я назвал только три фамилии. А ведь этот перечень можно продолжить. Очень жаль, что многие из такого рода людей так и не сумели передать свой взгляд на мир тем, кто стремился к общению с ними. Кстати, и успех МФТИ в 60-70-е гг. в немалой мере - следствие продуктивного общения со своими учителями, которое выпадало на долю тогдашних студентов.

В произошедшем нет ошибки. Все было вполне правомерно. Личность учителя подменила идеология, а профессора - человек знающий, часто просто учитель-предметник. Отсюда и известная триада советской педагогики: знания, умения и навыки. Для души и духовности оставалось словоблудие по должности...

Советская система высшего образования была экономной. Она не требовала особых затрат. Работала на вал, в котором всегда попадались люди, способные решать нестандартные задачи. Так что, хоть это многим и покажется не по вкусу, большая часть подлинно образованных людей в СССР становилась таковыми не благодаря, а вопреки действовавшей системе образования, занимая заведомо социально маргинальную позицию, потенциал которой можно было реализовать лишь на кухне, на вербальном уровне...

Эта часть талантливой молодежи слишком часто пополняла ряды самой бесполезной части российского общества - интеллигенции, которая хоть и была начитана, но на реалии жизни смотрела свысока, не касалась самой жизни, проживая ее исключительно в мире мыслей вычитанного, бесконечных словопрений и по поводу и без повода...

Вообще, как говорил известный ученый и философ А.Пятигорский, интеллигент - это сын вождя племени, окончивший Сорбонну и вернувшийся в племя, чтобы организовать здесь свою Сорбонну. По-иному, интеллигент - это чужой среди своих. Сама по себе идеологизация жизни способствовала становлению патологического взгляда на жизнь, когда интересным и важным было далекое, а все находящееся здесь, являлось тусклым, неинтересным, низменным, заслуживающим презрения и насмешки.

патологического взгляда на жизнь, когда интересным и важным было далекое, а все находящееся здесь, рядом было тусклым, неинтересным, низменным, заслуживало презрения и насмешки.

В значительной части наша интеллигенция - эти чужие среди своих - и выступила инициаторами перемен последнего десятилетия. При этом выяснилось, что приведенное выше определение недостаточно. Его можно дополнить: интеллигент - невостребованный бюрократ, а востребованный интеллигент - это уже чиновник, хапуга, самодур, живущий придуманной им идеей, которую он обязательно хочет насильно вбить в жизнь. Собственно, такого рода люди пытались реформировать российскую систему образования в первой половине 90-х гг.

Монетаристские приемы, попытки насаждения либеральной модели (некто, вроде разведения кукурузы за Полярным кругом), непонимание законов функционирования системы образования - все это дало результаты весьма плачевные. С одной стороны, было очевидно, что вузы должны обрести свободу в выработке собственной стратегии развития (но для этого у них не было собственного потенциала), с другой, - министерства стремились сохранить в руках поводья, с помощью которых можно было бы понукать вузами. В результате, первоначально прекрасно звучащие акты о свободе самоуправления постепенно утрачивали свой смысл, оставаясь пустым звуком, зато все больше стали говорить о стандартах, о платности и т.п. Те же документы, которые вроде бы могли определить перспективы развития высшей школы на последней стадии принятия неизвестно где менялись неузнаваемым образом.

Примером может послужить только что принятая в России «Национальная доктрина образования». Созданная в августе 1999 г. правительственная Комиссия во главе с В.Путиным представила проект доктрины на обсуждение на Всероссийское совещание работников образования (январь 2000 г.). Здесь проект получил полную поддержку. 17 февраля 2000 г. на заседании Правительства РФ доктрина была в основном одобрена. Затянувшийся процесс выхода соответствующего Постановления Правительства принес в октябре 2000 г. неожиданный результат. Национальная доктрина была принята в редакции, в которой фактически исключены важнейшие ее конкретные положения по финансированию системы образования, пенсионному обеспечению и социальной поддержке (учащихся, студентов, преподавателей). Стоит сказать, что в последнее десятилетие, когда госчиновничество в полной мере захватило власть, мы не впервые сталкиваемся с попытками радикально поменять взгляд на роль государства в образовании. Подписанный вариант доктрины противоречит большинству объявленных в ней целей.

Пора приступать к выводам, а точнее к тем вопросам, на которые мы должны ответить, если только желаем вырваться из тех тисков беспробудного нищенства, в котором ныне находится образование. Отмечу, что в данном случае страшно не столько нищенство, сколько порожденные им следствия. Взяточничество в самых разных формах все более заметно поражает систему нашего образования. Порой, дело доходит до того, что преподаватель ведет студентов в магазин и указывает что чего должен ему купить. Развитие взяточничества означает одно: институт образования постепенно криминализуется. В истории такое (например, в Германии XVII в.) уже отмечалось.

И все-таки, какие же признаки характерны для современной парадигмы образования?

Назову несколько. Сегодня инициатива в развитии образования переходит к самим институтам, которые в связи с этим ведут поиск своих собственных ниш и своих собственных организационно-управленческих решений. Сам процесс обучения все более основывается на социокультурных началах. Что стоит за сказанным?

Первое: меняется роль так называемого бытового знания. Пора понять, что высшее знание - это не то знание, которое заключено в разного рода премудрых и малопонятных книгах, высшее знание - знание, которое циркулирует в жизни и определяет нашу жизнь. Из этого высшего знания выводятся все остальные подвиды профессионально-научного знания.

Второе: социокультурное знание в основе содержит социальные и культурные начала. Социальность как таковая задает социальные структуры, доминирующие в обществе, систему отношений между людьми не только по отношению друг к другу, но и опосредованно к окружающей их среде. Ландшафт, в лоне которого разворачивается жизнь социума, задает своего рода реперные системообразующие точки, определяющие логику развития сообщества (с учетом взаимодействия с другими обществами).

Социальность не просто фиксирует отношения между людьми, но и задает определенную грамматику и семантику культурного поля, т.е. она проблематизирует жизнь человека. Социальная проблемность ищет своего разрешения через средства культуры. В разных социокультурных средах господствуют разные типы социальности, через которые можно определить человека дальнего. В аграрных культурах, в которых доминирует система персонифицированных отношений, мера собственной социальности низка. Отсюда и особенности построения фраз и высказываний об окружающем мире, и демонстрация глубочайшего понимания происходящего в природе, и одновременная глухота к потребностям и вообще к другому человеку.

Все сказанное можно было бы рассматривать как простое обобщение, если бы не одно "но". Мера социальности определяет меру допустимой технологической активности человека. Каждая мера

Все сказанное можно было бы рассматривать как простое обобщение, если бы не одно "но". Мера социальности определяет меру допустимой технологической активности человека. Каждая мера социальности определяет предельные масштабы объектов социокультурной и технической практики. Превышение оптимума, соответствующего стационару для данного типа социальности, означает деградацию социального пространства и падение эффективности общественного производства. Человек оказывается в ситуации, когда он не может предвидеть последствия предпринимаемых им шагов. Преодолеваемая им реальность резко расходится с действительностью. Возникающий зазор может быть преодолен только с помощью особого рода духовно-религиозного постижения мира, являющегося носителем некоторых абсолютных этических норм и ценностей. Нарушение человеком меры своего понимания во многом сегодня является следствием догматического построения содержания изучаемых дисциплин, которые якобы представляют собой истинное и подлинное знание. На этапе стабильного устойчивого развития такое толкование можно было бы считать для практиков приемлемым, но сегодня человек все время оказывается в условиях граничных ситуаций, когда вид описываемого резко (порой, кардинально) меняется, а это значит, что от информационной модели обучения нужно переходить к модели методологически ориентированной, все более связанной с анализом не типичного, а уникального, определяющего смысл и суть case-study.

Преодоление ограничений, налагаемых типом социальности, означает необходимость включения в число важнейших задач учебного заведения развития самой меры социальности. Традиционные технологии обучения эту социальность не только не развивают, но и фиксируют.

Культура как некое духовное измерение, позволяющее порождать новое содержание, способно функционировать, только опираясь на бытовой опыт жизни идей. Она обеспечивает порождение нового как вариации, базирующейся на известном, прочувствованном, эмоционально пережитом. Отсюда - исключительное внимание изучению родного языка.

В данном случае речь идет не столько о гуманизации и гуманитаризации образования, сколько об очеловечивании образования. В самом деле, не глупы ли те шаги, которые мы сделали в области гуманизации и гуманитаризации образования. Мы предоставили возможности более широкого выбора дисциплин молодым людям, которые еще не способны сделать выбор. Мы сокращаем изучение фундаментальных естественнонаучных дисциплин, математики в инженерных вузах, включая совершенно бессмысленные и бессодержательные, ненужные курсы типа культурологии, социологии, завершая курс экономики частным вопросом под названием "Экономикс". Когда-то русские религиозные философы писали о всеединстве. Я использую этот термин в несколько ином смысле. Все области научного знания объединяет общее - человек. И физика - это не наука о физических явлениях в природе, и химия... Перед нами всюду одно и то же - проекция человека на тот или иной срез исследуемого предмета. И мы можем сказать о мире только то, чем являемся сами. А так как в каждую эпоху мы немного иные, то и наши высказывания о мире звучат несколько по-иному. Это мы называем прогрессом науки. Но модели, образы, метафоры и у физика, и у гуманитария - едины. Если же отбросить ту форму, в которой представлены окончательные результаты исследования, а взять научный процесс в его единстве, совпадение окажется стопроцентным: человек постигающий - человек страдающий. Так что не стоит физику изучать культурологию. Лучше построить сам курс физики так, чтобы в нем зазвучала и культурологическая и социологическая компоненты. Дело это вполне посильное.

Современный вуз должен стать полноценным субъектом социокультурной и хозяйственной практики своего региона. Его задача - не только подготовка специалистов высшей квалификации. Кому нужны эти специалисты, если нет мастеров, техников? Университет должен обрести облик полифункционального учебного заведения, реализующего не только учебную, научную, но и вполне хозяйственную деятельность, как это в свое время делало МВТУ.

Если мы вернемся к своим основам, если будем жить интересами своими, земными, а не построением глобального общества для кого-то, заниматься своей землей и своими детьми, готовить их к жизни в экстремальных условиях, обустривать свою жизнь.

Если мы предоставим возможность каждому ученику иметь своего собственного учителя-наставника на протяжении всего периода обучения, как это еще в 60-х гг. было на мехмате МГУ, когда крупнейшая профессура приходила к первокурсникам в поисках своего ученика.

Если мы выстроим систему сопровождения карьеры наших выпускников.

Если мы не утонем в бесконечном Интернете и в новых играх со словами "дистанционное" обучение (хотя за этим стоит очень большое будущее), то все само по себе встанет на место. В конечном счете, сложится и новая парадигма образования, и образование из средства получения диплома станет средством, позволяющим людям достойно работать и жить!

Кто из нас, вступая в жизнь, создавая семью, задумывался о какой-то парадигме семьи? Мы просто жили, любили, имели семью... И с годами оказалось, что то, что случилось с нами, - это и была парадигма!