



УДК 378.4  
ББК 74.58 У 90

## Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

**Шарко О.И.**

Университет как дискурсивное событие. (с. 6 )

#### **Философия и социология образования**

**Н.И.Латыш**

Идея университета в контексте современной цивилизации.  
(с. 10 )

**М.А. Гусаковский**

Приключения разума в культуре и судьба идеи университета (с. 16 )

**А.И.Левко**

Классический и современный университет: проблема ценностей (с. 22 )

**А.А.Полонников**

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31 )

**Т.Ф.Милова**

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43 )

**Н.Э.Бекус-Гончарова**

Университет как место социальной рефлексии (с.48 )

**Л.Г.Титаренко**

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

**В.А.Еровенко-Риттер**

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61 )

**Т.В.Тягунова**

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72 )

**Н.В.Михайлова**

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76 )

**Ю.Э.Краснов**

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81 )

**А.М.Алтайцев**

Корпоративная культура университетов США (с.92 )

**А.М.Алтайцев**

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101 )

**Н.К.Кисель, И.А.Медведева**

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107 )

**И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко**

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114 )

**О.П.Кузнецик**

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120 )

**Л.А.Яценко**

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126 )

**С.В.Костюкевич, А.В.Харченко**

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130 )

**В.И.Трофимец**

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143 )

### **Психология образования**

**А.А.Полонников**

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161 )

**Г.И.Малейчук**

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

**С.С.Харин**

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175 )

**А.М.Корбут**

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187 )

***Е.С.Слепович***

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196 )

***Н.Д.Корчалова***

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208 )

***Т.В.Тягунова***

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213 )

***М.В.Соколова***

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219 )

***В.А.Герасимова***

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

## УНИВЕРСИТЕТ КАК ДИСКУРСИВНОЕ СОБЫТИЕ (вместо предисловия)

*Шарко Ольга Ивановна, методист Центра проблем развития образования*

В данном сборнике представлены результаты двух международных конференций: «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (2001 г.) и «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (2002 г.). Название одной из секций — «Идея университета: парадоксы самоописания» — и дало название сборнику.

В представленных на суд читателей работах авторы делают попытку осмыслить идею университета и его миссию в современных условиях, обнаружить современные средства его описания. Это не единый монолитный коллективный текст, а, скорее, полилогичное поле, в котором сложно взаимодействуют разнокачественные описания университета (его целей, ценностей, языков и практик). В этом многоголосии звучат как дисциплинарные высказывания: философские, психологические, социологические, педагогические, так и комплексные суждения, воодушевленные задачей преодоления дисциплинарных границ и поиском категориальных средств конституирующих собственно образовательные отношения. Единственное, что объединяет авторов - это общий пафос конструктивной критики.

Неоднозначна и временная перспектива данного сборника: здесь можно встретить и констатации существующего - «живущего» — университета, попытки понять происходящее в нем и проекты, эскизы «возможных» университетов. Что касается современности, то современный («живущий») университет видится многим авторам как некоторый проблематичный синтез черт классического университета прошлого века и неклассического, характерного для современной эпохи, в котором перекрещиваются ряд актуальных проблем современной жизни. В этом контексте обсуждается, например, проблема элитарного и массового образования, долга и ответственности (Н.И.Латыш), проблема соотношения процессов воспроизводства научной национальной элиты и массовой подготовки профессионалов с высшим образованием (Л.Г.Тита-ренко). Интересная попытка анализа университета предпринята посредством поиска его базовой метафоры (Т.Ф.Милова), в том числе с использованием символического ресурса «органических» коннотаций (Н.Э.Бекус-Гончарова). Обращает на себя внимание и попытка представить актуальные образовательные отношения как парадоксальные (М.В.Соколова) или как статические (псевдодинамические) (А.А.Полонников).

Взаимодействие многих различных описаний подталкивает читателя (слушателя) к интересному выводу: современная интерпретация университета, произведенная из одного единственного фокуса, не удовлетворяет всех, она априорно частична и во многом статична. «Университет - многоликое творение рук и умов человека. Не удивительно, что он нагружен параллельным множеством функций, которые требуют его присутствия в разных контекстах человеческой жизни - в культуре, в обществе, в науке, идеологии» (Н.Э.Бекус-Гончарова).

Пожалуй, наиболее близким для авторов сборника является вопрос: как возможен сегодня современный университет?

Постановка и решение концептуальных проблем университета требует участного отношения многих позиций, перспектив, опытов действований и осмысления действий. А это означает, что культурный диалог приобретает сегодня неумозрительный, практический статус.

В ходе аудиторных и кулуарных дискуссий выкристаллизовалось несколько проблемных точек, которые можно рассматривать как значимые «места возмущения» (бифуркации). В кратком вступлении сложно дать им сколь-нибудь подробную интерпретацию, поэтому лишь обозначим их:

- Университет и образование - их идентичность/различие. -Университет, разум и культура - проблема их взаимодействия.

- Университет - популяризатор научного знания или это образовательная среда, где рождаются новые формы знания, суждения, действия?

- Правомерно ли говорить сегодня о специфическом образовательном знании, или знание - это всегда извлечение из производственных контекстов?

«Возможный» университет всегда дан через утопические описания практик, которых нет, а потому альтернативных нынешним существующим образовательным опытам. К таковым можно отнести интерпретацию понятий «образовательного сообщества» (А.М.Корбут), «образовательного дискурса» (Т.В.Тягунова), «диверсификацию стратегий мышления в образовании» (Н.Д.Корчалова).

Сегодня очень сложно объективно анализировать как сами события конференций, так и тексты их участников как особые события. Не исключено, что в этом качестве им еще предстоит осуществиться. Событие в данном случае понимается как происшествие, после которого прежний порядок жизни уже невозможен. Событие — это во многом интерпретативный факт, концентрат наших мыслей и чувств. Мы делаем остановку, прерываем бег времени, чтобы по-новому взглянуть на себя, окружающих, сделать очевидное, само собой разумеющееся противоречивым, а, может быть, и бессмысленным. Но все это необходимо в конечном счете не для тотального отказа от идеи университета, а для нахождения его нового «живого» смысла, который не может не быть коллективным произведением.

Университет будущего - это эффект и результат коллективного взаимодействия, постоянного согласования различных позиций и рефлексии его идеи. Университет будущего - это то, что мы сможем создать в своем критическом воображении и аналитическом описании. Настоящий сборник является попыткой представить карту сосуществующих различных точек зрения на такое сложное, противоречивое и ускользающее явление как Университет.

Удалось ли поймать его абрис в переплетение лучей ищущей мысли авторов — судить читателям.

## ИДЕЯ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

*Латыш Николай Иванович, доктор философских наук, профессор, проректор РИПО*

Слово "университет" в переводе с латинского означает "совокупность". Однако сама идея университета, как она возникла и существует в теоретической мысли, никогда не сводилась к единообразию компонентов этой совокупности. Более того – университет всегда рассматривался как общность людей, сознающих свою избранность и особое предназначение в обществе. Не случайно идея университета нередко трактовалась как миссия университета. При этом практика оформления идеи университета и теоретические споры, сопровождавшие ее, свидетельствуют о том, что и сегодня, и в исторической ретроспективе наблюдались устойчивые проблемы университетского образования, которые и определяли векторы размышлений относительно будущего этого социального института.

Прежде всего, как отмечают социологи Томского университета И.Огородникова и А.Геренг, следует обратить внимание на то, что "при экспансии социологических понятий в другие науки и мощном давлении системного анализа понятие "идея университета" осталось целостно – не уступило своего места компонентам или функциям университета" [1, 77]. И действительно, в соответствии с гуманистической традицией понимания образования как способа бытия, "второй природы" человека (М.Шеллер), при описании идеи и задач университета неизменно использовались дефиниции типа: атмосфера мысли (Ньюмен), интеллигентность духа (Ортега-и-Гассет), интеллектуальная совесть (Ясперс), поле, вкус (Бурдьё), наконец, стиль (Хабермас). Идея университета, начиная с Нового времени, мыслится в дефинициях должного, максимального, совершенного.

Реально функционирующий университет, по мнению ряда специалистов, заряжается идеалотворчеством. Происходит это потому, что общество всегда нуждается в социальном институте, способном объединить прошлое, настоящее и будущее, обеспечить единство таких факторов, как преемственность в культуре, успешная ориентация человека в современной жизни и его готовность приблизить будущее – войти в завтрашний день. Это становится возможным благодаря объединению в университете трех социальных систем: образования, культуры и науки. Кроме того, на современный университет возлагается и миссия обеспечения механизмов устойчивого развития общества.

В ситуации XIX -- середины XX вв., когда резко нарастали процессы дифференциации, связанные с разделением труда и идеологий, проблема стабильного общества и его развития понималась как социальная необходимость.

Однако противоречивый характер дифференциации и интеграции в развитии идеи университета проявился в столкновении либерального и утилитарного образования. Утилитарная тенденция – это стремление к профессиональному образованию, поскольку практика всегда нуждается в хорошо подготовленных специалистах.

Либеральная традиция определяется сложнее, потому что она связана и обуславливается возрастающими ожиданиями общества по поводу "миссии университета". Ведь либеральное образование настаивает на принятии ценности знания безотносительно его практической пользы. Уже в первых концепциях университета, разработанных Ньюменом и Гумбольдтом, различались обучение (подготовка) и образование. По их мнению, в университете совершается не простое приращение знаний, а интеллектуальное развитие студентов посредством универсального обучения, свободной циркуляции мысли, диспутов и личного общения. Перед нарастающей опасностью технократического мышления уже в рамках своих концепций Ньюмен и Гумбольдт акцентировали особое внимание на проблемах гуманистического воспитания студентов.

Скажем больше, указанные тенденции в образовании имеют давнюю традицию. Уже в греческой философии *bios theoreticos*, требующий примата досуга и созерцания, противостоял *bios practicos*, который основывался на примате социальной полезности приобретенного знания и профессиональной подготовки.

В рамках немецкой классической философии образование осмысливалось, исходя из ориентации на всеобщее, когда становление единичного человека понималось как следование общему. Наиболее последовательно эту идею выразил Гегель, который видел в образовании обретение дистанции от непосредственных влечений, личных потребностей и интересов, утверждение себя как всеобщего. Гегель делил образование на теоретическое и практическое, отмечая, что в теоретическое образование "входит кроме многообразия и определенности знаний, а также всеобщности точек зрения, позволяющих судить о вещах, умение воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса, тогда как практическое образование требует, чтобы человек удовлетворял свои естественные потребности и влечения, проявлял благоразумие и соблюдал ту меру, которая лежит в границах их необходимости" [2, 17].

Следует отметить, что чисто либеральной, или чисто утилитарной оси развития мировая образовательная практика не знает. Реальный образовательный процесс всегда развивался между этими сторонами на основе их взаимодействий и противостояния. Сочетание отмеченных тенденций наиболее полно оформилось в практике многофункционального университета, который сегодня выполняет такие функции, как обучение, исследование, профессиональная подготовка, оказание сервисных услуг, развитие культуры и гуманизма. Разные национальные университеты отдают предпочтение разным функциям или их комбинациям. Так, например, в США университетская система в основном состоит из многопрофильных (обучение по министерским программам) и наиболее престижных – исследовательских (обучение по докторским программам) университетов. Казалось бы, найден оптимальный баланс сочетания основных функций, поскольку современные технологии преподавания, многовековые традиции позволяют избежать профессиональной ограниченности, как преподавателей, так и выпускников. Между тем проблема все-таки остается, как и остается опасение, что могут поменяться акценты: "получить профессию в ходе образования" – на "образовываться, получая профессию". Многовековой опыт настаивает на первом. С середины XIX века обозначился новый фактор в развитии университетов – массы. В связи с ним проблема двух тенденций в образовании приобрела новый поворот: разделение на массовое и элитарное образование. Именно в поле этого противостояния образовательная практика столкнулась с социальным давлением на университеты.

Как известно, первоначально все образование было элитарным. Т.Веблен связывал возникновение образования со стремлением касты жрецов закрепить свое положение в обществе. С момента же становления образования в качестве социального института оно стало к тому же механизмом классового воспроизводства. И это длилось до тех пор, пока процессы социальной мобильности не привели в университеты массы.

С начала XX в. проблема элитарного и массового образования усугубилась. Лейтмотивом ее обсуждения стали понятия долга и ответственности независимо от того, считают ли авторы угрозой идеалу образования со стороны натиска масс или видят его естественным итогом социальной эволюции. Э.Дюркгейм с развитием специализации связывал развитие новой нравственности, когда "все будут сотрудничать для блага всех и каждого" [3, 378].

Его поддерживал М.Вебер, который констатировал, что в западном обществе уже господствует тип человека-профессионала, чья работа может быть завершенной и дельной только в рамках специальной работы [4, 206, 708].

Но он также обратил внимание на то, что современное общество, оказавшись без настоящих пророков, рождает лжепророков, неадекватно влияющих на массы, в том числе на студентов, требующих от преподавателя качеств вождя. Обращаясь к студентам Мюнхенского университета в 1918 году, М.Вебер настаивал на профессиональной обязанности ученых и преподавателей быть интеллектуально честными и добросовестными. Обязанность ученого-преподавателя, по его словам, помочь индивиду "дать себе отчет в конечном смысле собственной деятельности", содействовать обретению ясности, т.е. осознанию выбора средств относительно целей и умению видеть следствия своей деятельности [4, 723].

При этом М.Вебер подчеркнул, что в условиях, когда университеты привлекли в свои стены массы, им необходимо формировать у будущих ученых, политиков, предпринимателей этику ответственности, т.е. ясное осознание того, что надо расплачиваться за последствия своих действий. Воспроизводить интеллектуальную элиту университет сможет, лишь обеспечив свою независимость от государства и академизм в преподавании. Под академизмом М.Вебер понимал обязанность преподавателя отличать факт от ценности. Преподаватель не должен вносить в аудиторию свои идеалы и убеждения, поэтому, на его взгляд, узкая специализация может иметь положительные результаты, как с точки зрения концентрации усилий исследователей, так и с точки зрения мировоззренческой нейтральности преподавания [4, 697].

Иной взгляд на академическое образование высказал К.Манхейм. Если Вебер пытался предотвратить влияние "пророков" на студентов, то Манхейм во времена фашизма уже видел плоды деятельности больших и маленьких "вождей". Он считал, что специализация, нейтрализующая интерес к реальным проблемам и путям их разрешения, и терпимость (объективность), настаивающая на важности самого факта тренировки мозгов, способствовали подавлению сознания у образовательных классов. По его словам, "нельзя спасти автономию личности, пренебрегая анализом социальных условий, в которых человек должен жить и выжить" [5, 480].

Опасения относительно университета как центра воспроизводства интеллектуальной элиты высказал и Т.Веблен. Его заинтересовало не столько давление на университеты со стороны государства, сколько возрастающее влияние новых социальных лидеров: инженеров, техников, бизнесменов, стремящихся низвести высшее знание до уровня товара и предмета спекуляции. По его словам, "капитаны индустрии", не умея оценить культурное и социальное значение отвлеченной тяги к знаниям и праздной любознательности, неизбежно поставят на приоритетные места соображения престижности и презентабельности университетов. Здесь Веблен, вслед за Ортегой-и-Гассетом, поднимает проблему массового и элитарного образования в современном мире, который испанский философ характеризовал как мир "восставшей массы".

Надежды Э.Дюркгейма относительно массового воспроизводства "нравственных специалистов" не оправдались. По словам Ортеги-и-Гассета элиты уже стали пополняться "массовыми людьми". Они не признают авторитетов, довольны собой, стремятся к спокойной комфортной жизни. Такого "специалиста" нельзя назвать образованным человеком, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность. Но беда в том, что и в этих неизвестных ему вопросах, он ведет себя с амбициями, присущими знатоку и специалисту. Этот человек, оставаясь массой, хочет занять место элиты. Человек же элиты всегда чувствует внутреннюю потребность обращаться к чему-то высшему, сакральному. Он постоянно предъявляет высокие требования к себе и чувствует свою ответственность перед обществом. Поэтому центром университета, считал Ортега-и-Гассет, должен стать факультет культуры, который призван формировать личность, способную противостоять натиску масс.

Французский социолог П.Бурдьё возвращается к оценке элитарного и массового образования в терминах классового воспроизводства. Он отмечает, что группы, являющиеся традиционными пользователями образования, особенно высшего, сегодня озабочены сохранением дистанции между собой и новыми социальными группами. Эти противоречия заставляют тех, кто имел монополию на высшее образование, прибегать к разным избирательным стратегиям, целью которых является сохранение своей позиции.

При этом планка образованности может подниматься или опускаться в зависимости от того, как будут складываться отношения между статусными ожиданиями, социальным происхождением и успехами в учебе различных групп студентов. Современный университет, таким образом, предстает полем борьбы, причем не только за влияние на студентов, но и за саму истину об университетском мире.

Наряду с процессами борьбы между индивидами и группами за право устанавливать правила игры в университетах, новейшие социологи обнаруживают тенденцию к превращению образования в средство освоения новых стилей жизни [5, 480]. Понятие "стилизации" призвано отразить новую структуру общества, основанную не на вертикальном, а на горизонтальном членении. В обществе перестает быть стабильной и единообразной шкала престижа профессий, поэтому утрачивается мотивирующая сила социальной мобильности, а вместе с ней изменяется социальный смысл образования.

Характерные для современного университета процессы борьбы и стилизации можно рассматривать как



разнонаправленные процессы. Но в совокупности они обнаруживают два важных момента. Во-первых, в обоих процессах проявляется новая роль культуры в обществе, т.е. культура принимает на себя роль структурирующего агента в социальной стратификации. Во-вторых, современный университет все еще не обладает целостностью, однозначно интерпретируемой обществом. Из Alma mater он превращается в одну из транзитных совокупностей. Университет сегодня более всего похож на библиотеку, где каждый выбирает книгу на свой вкус, нежели на башню из слоновой кости, где пестуют избранных.

Не означает ли это, что университет перестает быть социальным институтом? Как отметил Ю.Хабермас, "институция сохраняет свою способность функционировать до тех пор, пока она воплощает в жизнь присущую ей идею" [7, 25]. В целом же осмысление идеи современного университета показывает, что он является противовесом тем тенденциям, которые угрожают как его стабильности, так и развитию общества. Применительно к новейшим вызовам времени это означает, что университет призван удовлетворять потребность общества в формировании нового типа профессионала: а именно профессионала-интеллекта, способного в силу сформированных ценностей, приобретенных знаний и навыков противостоять энтропийным процессам в обществе.

#### Литература

1. Идея университета – проект воплощения идеальной образовательной формы // Вестник Омского университета. – Вып. 4, 1997.
2. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. – Москва, 1971. – Т. 2.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – Москва, 1990.
4. Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990, Т. 2.
5. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М., 1994.
6. Ионин Л.Г. Культура и социальная структура // Соц. исследования. – 1996, № 3. – С. 15.
7. Хабермас Ю. Идея университета // Вестник высшей школы. – 1994, № 4. – С. 25.

## ПРИКЛЮЧЕНИЯ РАЗУМА В КУЛЬТУРЕ И СУДЬБА ИДЕИ УНИВЕРСИТЕТА

### М. А. Гусаковский

Традиционно, со времени своего возникновения, университет связывал свою судьбу с универсальным разумом. Изначально этот разум выступал в форме; теологического или философского, затем – научного разума. История борьбы за приоритет между ними зафиксирована в известной работе И.Канта «Спор факультетов» (1798). По мере того, как в культуре менялось место той или иной формы разума, университет менял свою идею. Сегодня, когда наши представления об универсальном разуме претерпевают значительные трансформации, требует своего переосмысления и идея университета. Предметом данной статьи выступает анализ обозначенных перемен.

Изначально философия связывает с разумом познание недоступных опыту объектов (сущностей, целостностей, общего в вещах, «вещей в себе» и т.д.) путем оперирования знаками, символами, моделями и иными репрезентантами сверхчувственного бытия (теория). Основной критерий, мера «хитрости разума» – глубина умения решать задачи опосредованными способами, чем больше мастерство человека в добывании звеньев, опосредующих связи доступного с недоступным, отдельного с общим, рядового с эталонным, тем более рациональной считается его деятельность [1, 732].

В классической философии с разумом связывается особая способность, деятельность человеческого духа, направленная не только на причинное, дискурсивное познание (ср. рассудок), но и на познание целостности, универсальной связи всех вещей, всех явлений и на целесообразную деятельность внутри этой связи. Стремление понять мир с помощью разума и преобразовать его в соответствии с разумом называют рационализмом. За формирование именно этой способности ответственно брался университет со времени своего возникновения.

Согласно представлениям Канта, благодаря разуму создаются основные систематизирующие и нормативные принципы: таковы у Канта идеи Души, Мира и Бога. Только благодаря этим идеям разум может судить (теоретический разум) или действовать (практический разум). В логическом мышлении основным принципом разума является нахождение безусловного для условного познания рассудка. Трансцендентальная идея у Канта – идея, необходимая для систематического упорядочивания понятий и знаний (значений) в совершенную науку. Проблема разума – это во многом проблема природы сущего этих идей.

Начиная со стоиков, в философии появилось второе значение термина «разум» – «мировой разум», идентичное понятию закономерности природы. Гегель сделал этот разум принципом мира. Человек, благодаря разуму, понимает себя как часть целого, Космоса, Бога, Природы, Культуры. И в зависимости от понимания этого целого он ориентируется в мире и в себе.

Решающее значение в деятельности разума принадлежит тому, что устанавливается в качестве принципа образования понятий, средств конструирования целого. В качестве такого принципа в истории философии предлагались идеи, ценности, переживания. Если прежде философия наделяла разум универсальными и всеобщими свойствами, природа которых постулировалась областью трансцендентного, и, соответственно, решающей ролью теоретического разума, сейчас в рассуждениях, связанных с разумом, философия все большее место отводит субъективности, примату практического разума. Таким образом, если сегодня и можно говорить о единстве целого, то это будет всегда смысловое единство, последнее обладает принципиальными свойствами субъективности. В современной литературе мы находим рассуждения о том, что суждение – как деятельность разума – событие самостоятельного значения, современная логика и эпистемология настаивают на различении между состоянием разума, в котором мы безучастно созерцаем, и в котором мы причастны содержаниям нашего сознания, как чего-то ценного самого по себе. Этот акт признания, определяемый чувством удовольствия – неудовольствия чем-то или где-то, мотивируется. Согласно М.Хайдеггеру, критика – это выслушивание подлинных мотиваций. Понять нечто – понять смысловые, подлинные мотивы любой проблемы. Идея (проблема) университета, как она разрабатывается в философии университета, начиная с Ньюмена, – это идея творческого производства и воспроизводства культуры, понимаемой как процесс и цель, соразмерной человеку и человечеству творческой жизни, или как свобода.

Как бы мы, однако, не отвечали на вопрос о сущности разума и мотивированности его постулатов,

главная задача разума остается прежней — обнаруживать и поддерживать идею связи природы, социума и человека и выражать эту идею непротиворечивым образом. Разум призван явиться главным орудием для создания порядка и согласия в лишенных разума природе и обществе.

Разум несет в себе способность понимания и осмысления. Своеобразный культ разума наблюдается в Европе, начиная с эпохи Просвещения. Разум объявляется основой познания, понимания и поведения людей (рационализм). Если раньше с разумом связывалась, прежде всего, деятельность мышления, при этом разум имел субстантивное значение, мышление объявлялось его производным, то сегодня обнаруживается, что между мышлением и разумом вовсе не такие однозначные отношения, мышление само конституирует разум в критических ситуациях. Кроме этого разум, как некая устойчивая структура, оказался подвержен влиянию иных культурных форм, структур власти, производства, языка, коммуникации, диалога и т.п. Таким образом, современные исследования в области культурной эпистемологии показали, что между разумом и культурой, с одной стороны, и разумом и мышлением — с другой, существуют достаточно подвижные и открытые связи. Между развитием знания и развитием разума существует устойчивая связь, поэтому и теория знания и теория разума, в отличие от естественнонаучных теорий являются заведомо неполными. Сегодня мы можем с уверенностью констатировать значительную зависимость разума от деятельностной, концептуальной и генеалогической структур. Так, уже Э. Гуссерль поставил под вопрос все традиционные практики понятийного абстрагирования. Гуссерль придал особое значение интеллектуальному акту интуиции — эйдетическому. Эйдос у Гуссерля есть горизонт возможностей рассмотрения сознанием данного предмета, сохраняющего инвариантную сущность. При этом этот горизонт всякий раз должен быть как бы заново обнаруживаемым. Поэтому, если мы хотим развивать разум, мы должны сосредоточить свое внимание на развитии указанных выше и иных структур.

Утрата разумом центрального места в культуре породила кризис идеи университета. В результате возникло несколько стратегий его представления и исследования. Первая стратегия — ограничения разума, сферы его компетенции (З. Фрейд), в основе данной стратегии — культивирование практик работы с бессознательным, имеющее конечной целью восстановление разума в правах. Вторая стратегия — диверсификация видов разума, один из таких подходов выдвинул М.К. Мамардашвили в концепции классического и неклассического видов рациональности. Здесь решающее значение приобретают практики рефлексивности деятельности разума, и целью выступает последовательное расширение горизонта понимания, взаимозахватывающиеся в процессе своего саморазвития. Третья стратегия — это расчленение понятия, и его последующая аналитика, которая позволяет обнаружить иные ракурсы и перспективы, в которых разум предстает как связанный с властью, прагматикой языка и т.д. Эту стратегию впервые обозначил И. Кант, выдвинув различие между теоретическим и практическим разумом.

В рамках последней стратегии разум лишается своей субстанциональной универсальной сущности. Его природа объявляется исторической и социально-культурной. Между разумом и культурой постулируется и существует постоянный онтологический разрыв. К особенностям существования подобных структур относится их взаимозависимость с иными структурами.

Культура существует только через деятельность, но последняя всегда выражает — или использует конкретно — исторически существующую культурную или социальную форму, т.е. форму разума.

Структуры разума, в отличие от структур культуры, носят более открытый, подвижный характер, в то же время, только пройдя через «горнило» разума, исторические структуры или структуры опыта имеют шанс остаться в истории.

Так, к примеру, общество и культура являются чисто теоретическим объектом исследования, и поскольку они не воспринимаемы, они не могут быть эмпирически идентифицированы независимо от своих следствий, и поэтому форма их существования в значительной степени зависит от творческой способности — разума. В сфере разума процесс производства знания, значения внутренне соотносится с процессом порождения объектов, которых касается это знание.

Вместе с изменением идеи разума мы могли бы фиксировать и историческое изменение идеи университета. С университетом традиция связывает две основные группы идей. Одна из которых — это место, институция, где сообщество единомышленников занимается поиском «универсальных» истин. Вторая — это идея образования. Под образованием понимается ряд социальных и культурных установлений, которые есть не что иное, как исторические установления практического разума.

Образование имеет такие значения, как:

- школьность (включает такие значения как отношения учитель-ученик, учение, обучение и т.д.);
- дисциплинарность — форма организации знания и учебного процесса;
- финальность — наличие формальной цели (энтелехия).

Все эти, как и другие подобные значения есть ничто не что иное, как установки практического разума относительно университета как образования. Университет как институт представляет собой такие значения, как:

- место легитимации знания – отбора и узаконения правильного и неправильного (Ж.-Ф.Лиотар);
- место увеличения символического капитала (П.Бурдьё);
- поле борьбы групп влияния будущих элит за право формирования правил игры на социальном жизненном поле (П.Бурдьё);
- место и время «переделки человека» (С.С. Аверинцев).

Таким образом, в университете, как и прежде, осуществляется не простое приращение знания, а интеллектуальное развитие студентов посредством университетского обучения, свободной циркуляции мысли и личного общения студентов и преподавателей. Проблема, которая остается актуальной – формирование творческого типа мышления, действующего под контролем совести.

В современном мире наблюдается ряд новых тенденций, которые значительно корректируют понимание значений терминов «образование» и «университет» и, соответственно, идеи последнего.

Так, проблема XX века – это проблема элитарного и массового в образовании. На это красноречиво указал Ортега-и-Гассет. Опасность состоит в том, что массовый специалист – тот, кого нельзя назвать образованным человеком, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность. Но беда в том, что «во всех вопросах, незнакомый с делом, но с авторитетом и амбициями, присущими знатоку и специалисту», этот человек, оставаясь человеком массы, хочет занять место элиты. Человек же элиты всегда чувствует внутреннюю потребность обратиться к чему-то высшему и посвятить этому свою жизнь. Традиционные социальные элиты стали наполняться личностями, которых можно охарактеризовать как «человек массы». Это значительно понижает общую планку образованности.

Современные социологи обнаруживают тенденцию к превращению образования из простого средства получения грамотности в средство освоения новых стилей жизни. В условиях все возрастающего динамизма социокультурной жизни перестает быть стабильной и единообразной шкала престижа профессий, поэтому утрачивается мотивирующая сила устойчивого мира профессий, а вместе с этим изменяется и социальный смысл образования.

Если прежде в качестве такого универсального целого, задающего структуры понимания, выступала культура, понимаемая как деятельность овладения и преобразования, то сегодня философия все больше присматривается к структурам, которые в качестве своего конститутивного признака объявляют такие качества как забота, коммуникация, понимание. При этом общее в такой перспективе задается не принципами теоретического разума, а реальными практиками коммуникации и диалога, который философия стремится наладить с вещами и предметами мира. И тогда идея университета не может сегодня не связываться с указанными реальными практиками. А разум все сильнее начинает обретать форму коммуникационного разума (Ю.Хабермас).

Таким образом, сегодня в силу определенных трансформаций в современной культуре на первое место вольно-невольно выходит практический разум. А принципами его деятельности начинают выступать не теоретические способы образования понятий, а способы построения правил игры на полях жизни. Метафора игры здесь также имеет значение. Она оттеняет тот факт, что современный практический разум не сводится к целесообразной деятельности, построенной в структурах цель-средство-результат, как было в классическом рационализме. Внимание переносится с овладения и преобразования на стратегии со-существования, со-бытия. И тогда идея университета тоже претерпевает свои превращения. Если в «классическом» университете в качестве базовой выступала деятельность по овладению методами исследования, то сегодня в университетскую среду начинают проникать практики ситуационной аналитики и понимания, выступающие как предпосылки любого целесообразного, с точки зрения разума, действия и мышления.

Университет последовательно отработал культурные фигуры трех типов – культурных героев, пророка, трагического героя, сегодня он импровизирует на тему героя – трикстера. В основе стиля культурного героя лежит ирония. Уже со времени Сократа под иронией понимается такой стиль поведения, который отрицает существующий порядок вещей потому, что он не соответствует своей идее. Если в классический период университет учил героя находить такую идею, независимую от внешних обстоятельств и сообразно с ней выстраивать свое жизненное поведение, то сегодня, когда идея обрела изменчивые исторические характеристики и противоречивую природу, современный культурный герой поменял свой облик и свои отношения со временем и реальностью.

Если первый культурный герой – пророк – предсказывал будущее во имя настоящего, трагический герой, в отличие от первого, боролся за преобразования настоящего и скорейшее наступление будущего, то трикстер – герой особого типа. Он обладает свойствами «иронического субъекта», по

Кьеркегору. Имея двойственную природу, иронический субъект не знает будущего и не приемлет настоящего. Трикстер представляет собой двойника культуры, своими асоциальными действиями, по-видимости, он профанирует устоявшиеся святыни, он проверяет на прочность ту реальность, устройством которой занят его положительный двойник. Внося в действительность раскол, трикстер открывает историческое время и свою возможность к дальнейшему развитию. Происходит двойное отрицание – с одной стороны, отрицание устоев прежнего общества, с другой стороны – очищение частной жизни от привычек и застоя, к которым постоянно стремится повседневность [2, 364-365]. Это двойное бытие становится возможным на основе особого механизма смены идентичностей, которые предоставляет современная виртуальная культура. И поэтому сферой повышенного внимания, по-нашему мнению, в дальнейшей разработке современной идеи университета должно принадлежать проблемам встраивания индивидом иных, более подвижных отношений с идентичностью и конструктивной деятельностью мышления (разума).

#### Литература

1. Пивоваров Д.В. Рациональное // Современный философский словарь / Под общей ред. В.Е. Кемерова. 2-е изд. — Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Москва, Минск / Папринт, 1998. – 1064 с. С. 732.
2. Никитин С.А. Ирония // Современный философский словарь / Под общей ред. В.Е. Кемерова. – 2-е изд. — Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Москва, Минск / Папринт, 1998. – 1064 с. С. 364 – 365.

## КЛАССИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТЕЙ

*Левко Анатолий Игнатьевич, доктор социологических наук, профессор, главный научный сотрудник  
Национального института образования*

Одним из основных недостатков в исследовании классического наследия университета и проблем его современного развития является стремление судить о прошлом с позиции сегодняшнего дня и существующих стереотипов мышления. Сама логика размышлений при этом чаще всего строится на основных положениях теории познания или гносеологии и естественнонаучной антропологии. В результате ориентация современного университета на ценности науки предстает как выражение самой сути образования, вечной и неизменной.

Выражением этой сути выступают односторонние сциентистские представления о сущности научного знания, основой которого становится классическая рациональность бэконовско-ньютоновско-декартовского толка. Суть данной рациональности обычно сводится к субъект-объектным отношениям, проявляемых в отражательных возможностях человека или вернее "бого-человека", "человека-вообще" вне времени и пространства, вне культуры, вне социума, вне природы, частью которых является познающий субъект.

Между тем очень сомнительно, что в 13-14 столетии при создании классического университета основным его мотивом выступала жажда познания и абстрагирование от основ современного бытия. Повод для этого сомнения дают уже названия первых университетских факультетов: теологического и юридического. В них нет и намека на научную ориентацию. Появившийся значительно позже философский факультет еще долгое время в большей мере обслуживал нужды теологии, чем науки. Потребность в научном регулировании отношений человека с природой и обществом возникла значительно позже.

Следовательно, можно предположить, что в основе зарождения и развития университета лежат определенные мировоззренческие, прежде всего, ценностно-нормативные представления и потребности реальных условий бытия, стремление как-то вырваться за узкие рамки этих условий и своего времени, расширить и изменить их. При этом сама потребность в образовании явилась прямым следствием выделения человека из сугубо природного состояния в направлении к его социализации, следованию тем или иным социальным нормам и образцам поведения. Оно становится основой становления и развития гражданского общества, формируемого в результате преобразований родовых природных связей в связи социальные. А поскольку это общество постоянно развивается, изменяются его основополагающие ценности, смыслы существования, цели деятельности и перспективы развития, нормы взаимодействия и поведения в нем, то университету ничего не остается делать, как отвечать на вызовы времени.

Речь идет не столько о хронологическом, сколько о социальном времени как определенной последовательности смены состояний различных социальных событий, социальных групп, социальных значений и смыслов культуры общества в целом в их сравнении друг с другом, относительно тех или иных перемен, способов социализации или иных точек отсчета; отражении направления развития того или иного общества, цивилизации или социальной группы. В различных видах обществ имеет место различное направление социального времени, обусловленное типом существующей здесь социализации индивидов. В примитивных обществах подражание вступающих в жизнь людей направлено на старшие поколения, отсюда статичность данных типов общества. В обществе, где процесс социализации направлен в будущее, оно динамично устремляется по пути изменения.

И первым шагом на этом пути, пожалуй, явился переход от мифологического к религиозному сознанию и

самосознанию, когда главным стало не просто отражение и использование того, что уже есть, а стремление к достижению такого совершенства, которого в реальности еще нет, формирование и развитие человека по образу и подобию Божию. Это, в свою очередь, не только позволило выделить себя из природы и осознать свое собственное "Я" как автономного самостоятельного субъекта действия, но и породило совершенно новое общественное состояние, требующее морального и правового регулирования. Основой основ этого регулирования явились не знания сами по себе как самостоятельная ценность, а социальная норма общения, деятельности, поведения и соответствующие их образцы, транслировать которые и призвано было образование. Так возникли основы для зарождения классического университета. Теологический факультет призван был обеспечить нравственное регулирование социальных отношений; юридический – правовое регулирование. Основным критерием данных видов регулирования явились соответствующие мировоззренческие представления, прежде всего ценностно-нормативные.

С этого времени любая образовательная система неразрывно связана с соответствующим философским мировоззрением, лежащим в его основе. Например, содержание образования в виде известных "тривия" и "квадривия" или "семи свободных искусств" своим философским основанием имеет древнегреческий космизм и поиск им субстанциональной основы единства человека и космоса. Основной ценностью является здесь материальная субстанция как основа бытия человека, основной параметр природного и социального пространства существования и важнейший критерий для отсчета времени. По этой причине время здесь является в основном хронологическим, фиксирующим изменение материального состояния природы и общества.

Основные формы и методы образования в виде возвышения человека над своей повседневной действительностью в направлении к соответствующему педагогическому идеалу так или иначе связаны с древнегреческой "пайдейей" и, впервые обосновавшим ее, философским учением Платона. По существу это явилось ответом на вызовы того времени. Основной акцент смещается здесь на духовные ценности, прежде всего, ценности человеческого духа, души. Эти ценности характерны не только для поздней древнегреческой цивилизации, но и для всей средневековой Европы. При этом они представляются здесь как вечные и неизменные.

Эпоха Возрождения как новый период исторического развития ознаменовалась, прежде всего, сменой основополагающих социальных ценностей. В качестве таких ценностей начинают выступать знания и основанная на них преобразовательная деятельность. Французское просвещение становится методологической основой так называемого "формального образования", сводя его к развитию лишь разума, интеллектуальных способностей "человека вообще". Разум, познание с этого времени провозглашается основной целью человеческого существования. Научно-технический прогресс становится выражением самого цивилизационного развития. С этого времени трудно даже представить, что могут существовать какие-то альтернативы данному закономерному пути трансформации общества. Немецкая классическая философия в лице И.Канта и И.Г.Фихте и других мыслителей не только "открывает" такие альтернативы, но и ставит под сомнение неизменность и вечность установившегося в буржуазном обществе рационального порядка. Она впервые обращается к "человеку конкретной культуры" и философскому синтезу естественнонаучного и социокультурного знания. Согласно данной мировоззренческой позиции, сознание не дано через развитие отражательных способностей его психики, а изначально задано культурой, порождает себя через деятельность, волевые усилия. Практически деятельное отношение к предмету предшествует теоретически созерцательному отношению к нему. В основе же этого отношения лежат ценности, как онтологическая и аксиологическая составляющая культуры народа, проявляемая в реальном его существовании, а не в идеальной модели этого существования. По существу данная позиция явилось выражением социального консерватизма старой аристократии и ее ценностно-нормативной позиции, ее мировоззренческого представления о социальном прогрессе, не имеющем ничего общего с буржуазным общественным прогрессом, выдаваемым данным социальным классом за общечеловеческий.

В качестве альтернативы им были выдвинуты ценности социалистических преобразований, социального равенства и свободы, наиболее обстоятельное обоснование которых было дано в философии марксизма. Они долгое время выступали в качестве центрального звена социалистической системы образования не только в Восточной Европе, но и ряде азиатских и американских стран. Это, в свою очередь, порождало уверенность в том, что основой основ университетского и других видов образования выступает идеология государства. Без четкой и ясной идеологии образование теряет ориентир своего

развития. Приобретая же такой ориентир, оно становится односторонним и неизбежно начинает "задыхаться" в узких рамках мировоззрения какого-либо одного из классов или социальных слоев общества, так как идеология всегда выражает те или иные политические интересы и никогда не носит общечеловеческий характер.

Совершенно очевидно, что ни одна образовательная система не может обойтись без того или иного ценностного основания. Ценности в системе образования являются как бы связующим звеном между онтологическими и аксиологическими ее основаниями. В отличие от гносеологических или сугубо познавательных принципов, на которых основывается современная постсоветская система образования, ценностный подход отражает не объективные закономерности ее развития, а соответствующее субъективное отношение к образованию как важнейшей составляющей или характеристике бытия современного человека, личности и социума в их взаимосвязи и взаимообусловленности. В них отражаются особенности самого общества, вся история его становления и развития.

Эти ценности во многом зависят от того, в какой мере в той или иной стране сформировано гражданское общество, каково соотношение сугубо природных родовых и социальных связей, какова роль в осуществлении этих связей принадлежит государству, какой идеологии оно придерживается, и как все это преломляется в организации системы образования. Другими словами, ценностные основания и ориентиры образовательной деятельности определяют саму сущность образовательной системы каждого из государств, наиболее отчетливо выражают ее направленность, специфику и эффективность.

В силу этого, ценностные основания и ориентиры образовательной деятельности составляют основу образовательной политики и идеологии государства, хотя это далеко не всегда является очевидным и учитывается на вполне осознанном уровне. Чаще всего очень трудно ответить, почему эта политика и идеология именно такова, а не другая. Кто и когда ее определил? Структура каких потребностей, интересов соответствующих социальных общностей и групп в ней отражается? Зато подлинно известно, что образование как способ постижения культурных универсалий, интеллектуальных и нравственных абсолютов, составляющее основу современного университета, в качестве своего обоснования имеет философскую систему Г.Гегеля.

От воззрений Гегеля современное университетское образование восходит, с одной стороны, к научному методу английского материализма, функционализму марксизма и позитивизма, опираясь на основы наук, а с другой – к философии жизни, экзистенциализму и фемениологии социокультурной деятельности. Реальная и номинальная (символическая виртуальная действительность) оказываются в нем разорванными, как и во времена средневековья. К тому же в отечественной образовательной практике данная проблема еще и усугубляется утверждением монополии марксистско-ленинской философии. Основанная на ней сила инерции замедляет бег социального времени, а разрыв с культурно-исторической традиций народа создает эффект безвременья, когда человек не живет ни прошлым, ни настоящим, ни будущим.

Стремление преодолеть данное состояние через системный, проблемный и культурно-образовательный философский синтез как мировоззренческую основу современного образования, здесь лишь только обозначилось в виде исследований М.И.Вишневого и некоторых других философов, социологов, культурологов и педагогов. В них они обосновывают приоритетное значение синтетической деятельности теоретического мышления по отношению к его аналитической деятельности, вытекающей из бытийно-практической (включая и образовательную) направленности философского синтеза как способа обеспечения реального самопознания и бытийного самоопределения людей. При этом внимание акцентируется на соизмеримость университетского образования и человеческого бытия, роли образовательной деятельности как практики, в основе которой лежат те или иные ценности.

На переломных этапах развития общества наблюдается замедление течения социального времени, вызванное постепенным обновлением ценностей и идей, которые отвечали бы требованиям времени и новым потребностям общества, доминирование устоявшихся социальных стереотипов. Классика в этот период всегда является как бы основой для выбора направления, перспектив развития образования в будущем. Так было, например, в эпоху Возрождения. Поэтому обращение к наследию классического университета может сыграть определяющую роль в понимании основных проблем современного общественного развития и возрождении роли университетского образования как своеобразного остова становления и развития гражданского общества.



Задача эта чрезвычайно актуальна для Республики Беларусь, в которой в силу специфики ее исторического развития (долгого отсутствия собственной государственности, собственной религии и философии) определяющую роль всегда играли родо-семейные, общинные связи и отношения, а значимость человека определялась его принадлежностью к соответствующей социальной общности, признанием в нем "своего" или "чужака", а не уровнем квалификации, способностью решать актуальные социальные задачи, задачи культурного развития народа.

Образовательная среда или условия и факторы жизнедеятельности личности, определяющие не только образ ее жизни, т.е. ее нормы, принципы, смыслы, ценности, но и образ или тип мышления, духовный облик в целом здесь при организации системы образования никем во внимание до сих пор не принимались. Между тем эти условия и факторы имеют чаще всего определяющее значение, как на пространственно-предметном, так и социально-временном срезах. Ибо именно от них зависят, прежде всего, транслируемые образованием соответствующие образы мира (мифологические, религиозные, философские, научные). Духовность как культурный код не проявляется лишь на уровне идеологии или педагогического идеала, научного моделирования или цели, определяемых на основе мыследеятельности. Она включает в себя мифологию, веру, искусство и другие пласты сознания и самосознания народа, нации, этноса, населения страны (региона, поселения). В качестве же важнейшей социокультурной единицы выступает не прямая передача соответствующей информации и кодов культуры от одного поколения к другому, а "Земля" или "Полис" – как важнейшее опосредованное звено гражданского, эстетического, нравственного и иного воспитания.

"Земля" как реальные социокультурные условия жизнедеятельности населения той или иной страны являются тем местом, где пересекаются идущие снизу факторы природного развития социума, и образцы социального развития или факторы, задаваемые сверху государственной политикой и культурным взаимодействием с другими народами. Она является важнейшим условием единения мужского и женского начал в культуре, естественных и искусственных ее предпосылок в виде социокультурных сред Родины и Отечества.

Основу любого социального взаимодействия, в том числе и образования, составляют личностные качества (национальный характер, менталитет или тип духовности, соответствующая ценностно-нормативная позиция) без определения которых (как особых социокультурных феноменов) никакой диалог между представителями различных культур невозможен, в том числе и между преподавателем и студентом.

Свои же социальные качества человек обретает лишь благодаря замене биологически значимых качеств (например, физической силы) на социально-значимые качества (силу знаний, этикет, моральные, деловые и другие качества). Закрепление каждого из этих социокультурных качеств в форме национального языка всегда опосредовано основными формами взаимодействия этноса с природой и обществом. При этом взаимодействие с природой определяется территорией проживания, ее особенностями, а взаимодействие с обществом – характером существующих в нем экономических, политических и других общественных отношений. В различных культурах и странах формы этого взаимодействия различны. Европейская цивилизация, например, тесно связана с фактором природного развития, который имеет здесь некое сакральное, духовно-нравственное значение, проявляется в виде мифов и религиозного самосознания. Этого нельзя сказать об американской культуре и цивилизации, основанных не столько на природных, сколько на социальных, преимущественно нормативно-правовых, формах социального взаимодействия.

Эти особенности социокультурного развития до сих пор, как правило, игнорировались как в классическом, так и современном университете, определяющим началом развития которого явился рационализм и сциентизм. Вернее было бы сказать, что влияние их имело место всегда, но оно было настолько опосредованным, что, чаще всего, и не осознавалось. Это влияние проявляется лишь через унаследование эллианской традиции гражданского воспитания в Европе на основе идеи общего дома, двора или фольварка. Оно особенно четко прослеживается в российском и немецком университетском образовании. При этом в российском образовании со времен Петра идея двора, дворянства являлась прямым следованием западноевропейской или эллианской традиции, объединяющей все ступени образования.

Двор или имение не ограничивался уже лишь родовыми или родственными отношениями. Уже на уровне

дошкольного и начального школьного образования он включал в себя целый штат воспитателей в виде нянек, дядек, гувернанток и т.д., каждый из которых выполнял свою воспитательную функцию. В то же время он сохранял основные родовые характеристики семьи, имени или имения. Однако эти характеристики были обращены здесь уже на службу государству, на воспитание гражданских качеств, прежде всего, нравственных: чести, достоинства, патриотизма. Само же дворянство вводится на Руси как социальное сословие, отличительной особенностью которого являются конкретные заслуги перед государством или отечеством. В зависимости от них вводились табели о рангах, для достижения которых требовался и соответствующий уровень образования.

В связи с этим гимназия и университет изначально относились здесь к элитарным формам образования или фундаментальному формальному образованию, отражающему лишь социально-политические формы взаимодействия или "верхние этажи" социальных связей и отношений. Народное же образование, наоборот, в большей мере ориентировано было на разрешение проблемы выживания и было характерным лишь для "нижних этажей" социального здания. Ценности одного как бы противопоставлялись ценностям другого, хотя в действительности они выступают звеньями единого социально-культурного организма.

Данное положение лишь символизировало незрелость российского гражданского общества. Родовые и социальные связи и олицетворяющие их ценности противопоставлялись друг другу через противопоставление низших и высших ступеней и форм образования. Это обстоятельство превращало университет в фактор элитарно-политического или общечеловеческого развития, не способный отвечать на вызовы времени, от которого он принципиально абстрагировался. Смена времен обеспечивалась здесь лишь через смену официальной государственной идеологии, далеко не всегда адекватной реальным ценностям народа.

Провозглашение же всей системы образования народной в известной степени смягчило конфликт между университетской и другими ее ступенями и их ценностно-нормативными основаниями, но при этом не изменило их информационно-функциональный характер, ориентированный лишь на научную модель и социалистический идеал. Народность здесь, как и раньше элитарность, понималась лишь как форма властных отношений, а не выражение духовной сути народа. Не исключением тому являлся и университет. Полагаясь исключительно на основы наук, происходящие новации в области науки и техники, и не обращая внимания на смену культурных смыслов, ценностей и норм, он явно отставал как от требований научно-технического прогресса, так и требований духовного развития личности, ее самостоятельности. Проблема ценностей современного университета на сегодняшний день является по существу центральной.

Без тщательного анализа латентной онтологической и аксиологической природы образования невозможно, например, разрешить проблему соотношения его формального и реального содержания или проблему фундаментальной, направленной на развитие личности, и профессиональной или функциональной подготовки; проблему соотношения естественнонаучных и социокультурных подходов; проблему соотношения национальной, региональной, поселенческой специфики с глобальными социокультурными и другими проблемами включения в европейское образовательное пространство и общецивилизационный процесс, а также ряд других нерешенных еще теоретико-методологических проблем.

Разрешение проблемы ценностей в системе образования – это разрешение проблемы практико-ориентированного образования, его связи с социокультурной деятельностью, менталитетом, повседневным образом жизни, традициями и обычаями народа. Без этого невозможно осмыслить, например, соотношение теоретической или естественнонаучной, социальной и народной педагогики и их проявление в реальном опыте педагога, реальной педагогической практике той или иной страны, региона, поселения и т.д.

И, наконец, проблема ценностей – центральная проблема реформирования существующей системы университетского образования как центрального звена в реформировании всего современного общества в целом, а также заимствования опыта других стран. Без трансформации существующих стереотипов педагогического мышления и опыта ничего изменить нельзя, так как в противном случае новые подходы неизбежно будут отторгаться, или заключаться в старые организационные и другие формы, в существующие уже алгоритмы в виде устоявшихся правил и методик образовательной деятельности.

При этом будет изменяться лишь их название, но не суть. Инновационная деятельность в образовании неизбежно должна сопровождаться изменением ценностных ориентаций преподавательского корпуса. Без инновационной деятельности в образовании не может быть и речи о сколь-нибудь существенных инновациях в общественном развитии. Связующим звеном и выступает проблема ценностей. Она восходит к классическому университету, как бы связывает прошлое и настоящее в единое целое в виде соответствующих ответов на вызовы современности.

#### Литература

1. Вишневский М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. Монография. – Изд-во Могилевского гос. ун-та им. А.А. Кулешова, 1999. – 252 с.
2. Левко А.И., Ахмерова Л.В. Проблема ценности в системе образования. – Мн.: НИО, 2000. – 311 с.
3. Левко А.И. Время социальное. // Социальная педагогика. Опыт словаря-справочника. Под общей редакцией Калачевой И.И., Коломинского Я.Л., Левко А.И. – Мн.: НИО, 2000. – с.30-31.
4. Ляўко А.І. Дэтэрмінанты этнакультуры і станаўленне асобы ў аспекце дыялагавых форм зносін // этэрмінанты грамадскіх працэсаў і нацыянальныя патрэбы людзей / Пад рэд. С.А.Яцкевіча, І.Т.Крушэўскага. Тэматычны зборнік матэрыялаў навуковай канферэнцыі. – Брэст-Плоцк, 2001, с.11-16.
5. Социокультурные факторы формирования личности ученика общеобразовательной школы / Отв. ред. А.И. Левко. – Мн.: НИО, 1999. – 267 с.
6. Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры // Вопросы философии. – 1992. -№6.
7. Школенко Ю.А. Ценности XX века. – М.: Знание, 1990.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОПЫТ ПСИХОИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

*Полонников Александр Андреевич, кандидат психологических наук, доцент ЦПРО БГУ*

После Ницше любой историк (и психоисторик в частности) уже не может удовлетвориться наивным нарративом "так-было-на-самом-деле". Мышление "от фактов" потеряло свою легитимность, уступив место самым разнообразным сложноопосредованным высказываниям. Одна из форм такого сложного опосредования – предъявление позиции, из которой разворачивается повествование. И, конечно, в тех случаях, когда мы имеем ставшую традицию с развитой интеллектуальной инфраструктурой, демонстрация оснований (контекстов) не представляет особого труда. Иное дело становящееся. В этих случаях само высказывание часто выступает опорой позиционной фиксации, позволяя в процессах самоинтерпретации обнаруживать дискурсивные истоки. Это значит, что самоопределение психоисторика начинает интерпретироваться не как когнитивное усилие мыслящего индивида, а как коммуникативный процесс, в котором формируется инстанция высказывания, т.е. до акта коммуникации ее попросту нет.

Одновременно предмет психоисторического исследования начинает формироваться не в качестве объективности, к которой относятся отражающие ее характеристики исследовательские дескрипции, а в виде интерактивной структуры, возникающей не иначе, как в актах взаимодействия и вне этого взаимодействия не существующей. Из этого следует, что само исследование во многом превращается в производство изучаемой реальности. С точки зрения неклассической рациональности, практически любое исследование такую "производственную" работу производит. В этом смысле подавляющее большинство известных нам изысканий, выполненных в жанре педагогической психологии, не столько исследовали реальность образования, сколько создавали (и подтверждали) саму ее наличность, тем самым продлевая образованию жизнь за счет рефлексивной фиксации. Данное уточнение позволяет сформулировать некоторый парадокс, состоящий в том, что лучшим способом дереализации образования будет не обращение на него внимания, неподтверждение. Лишенное процедур символического обмена образование попросту исчезнет.

Однако это не совсем так. В процессах символического воспроизводства образования участвуют не только исследователи. Образование воспроизводится в актах взаимодействия педагогического персонала, конституируется взаимными ожиданиями студентов и преподавателей, поддерживается социальной механикой образовательных и внеобразовательных институтов и культурных процессов. Это обстоятельство позволяет нам приписывать образованию свойство объективности и относиться к нему как к социальному факту. Мы всегда можем сказать, что образование существует объективно, является само институциональным фактом, равно как и фактом институциональной генерации. Так, невозможно быть студентом университета без наличия в обществе социального института «университет». Университет, соответственно, порождает весь спектр необходимых для его функционирования позиций и отношений.

Объективность образования, его социальная фактичность не упрощает, а наоборот – усложняет исследовательское отношение. Все, что мы можем сказать до акта исследования, это то, что образование есть. Предметность исследования образования – суть реконструкция или интерпретация. Вот почему столь противоречивы оценки образования. Объективность образования принимается нами за тождественность рефлексивных реконструкций. А каждая реконструкция неминуемо содержит в себе, согласно Ницше, практику реконструирующего субъекта. В этом плане обнаружение оснований позиции психоисторика – есть обнаружение той практики образования, которая инспирировала психоисторическое высказывание.

Психоисторики оказываются вовлеченными в процесс воспроизводства образовательной реальности, из нее они черпают все свои основные мотивации, а значит, оказываются самыми заинтересованными в существовании этой реальности людьми. И если мы сегодня ставим вопрос о прекращении символического воспроизводства существующего образования, то такое вопрошание не может не обернуться вопросом к самой психоистории. В этой связи мы бы хотели обсудить (в качестве предварительных) две идеи, конституирующие, в нашем понимании, психоисторический метод: идею истории и идею психического. Или, точнее, идею использования этих идей психоисториком.

Как правило, ключевым для разума исторического выступает представление о времени и связанных с ним изменениями. В отечественной психологии рассмотрение исторического генезиса психических явлений давно стало само собой разумеющимся и если обсуждается вообще, то лишь относительно того, какую из схем развития следует применить в данном конкретном случае. Схемы историзма настолько проникли в сознание и мышление психологов, что автоматически переносятся на объекты самого разного типа, заставляя их жить по логике того или иного исторического нарратива.

Между тем, такой порядок анализа психических феноменов существовал не всегда и, как отмечает А.Р.Лурия, в классической психологии, например, в качестве господствующей сохранялась "идея о внеисторическом характере основных законов сознания" [6, 36]. Мы упомянули это наблюдение А.Р.Лурии не для того, чтобы реабилитировать неисторическую позицию в психологии, а затем, чтобы освободить место для очень важного для осуществления самоопределения психоисторика вопроса: Не выступают ли исторические схемы средством, "превращающим гончара в раба своей глины" [11, 16].

Проблематизация психоисторического метода оказывается направленной не только на обнаружение разных практик и концепций времени, конституирующих разнообразные реальности, но и на применимость самого временного принципа в качестве стратегии мышления исследователя.

Таким образом, мы считаем, что первое, что надлежит осуществить психоисторику – это определиться в относительности исторического мышления, выделив в нем неисторические (временно нерелевантные) предметы. Применительно к интересующему нас предмету – образованию – в задачу психоисторика будет входить, прежде всего, либерализация таких неисторических предметов, выведение их из-под тотальности исторического дискурса.

Что касается второго конституирующего позицию психоисторика положения, то здесь нам также предстоит осуществить определенную корректировку. Традиционно интерес исследователя образования концентрировался вокруг так или иначе понимаемой "истории ментальности". Вопросы исследователя касались таких содержаний психической жизни, как развитие мотиваций, схем мышления, структур личности, межличностных установок участников образовательного процесса. Из их анализа ученый заключал о качестве образовательного процесса и способах его корректировки. Так, например, написание истории педагогического гуманизма и, соответственно, внедрение гуманистических установок в сознание преподавателей и сегодня используется педагогическими психологами в качестве показателя для образовательных изменений. Интерес психоисторика-гуманиста концентрировался вокруг личности педагога, который в результате превращался в достаточно авторитетную фигуру, ключевое звено изменений в школьном деле. И даже горько-ироничное замечание Л.С.Выготского, сказанное им в адрес педагога о том, что "учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое, потерпевшее крушение на всех жизненных поприщах" [2, 362], способствовало подтверждению статуса педагога в качестве основного предмета исследовательского внимания, хотя и было интендировано стремлением смены знака педагогической позиции. Негативное подтверждение – есть тоже подтверждение через отрицание. Нас же начинает интересовать возможность смены самого предмета интереса.

Между тем уже в рамках культурно-исторической психологии Л.С.Выготского были созданы иные предпосылки трактовки психологического предмета в образовании. Для понимания психологии человека нам необходимо не заниматься его психологией в общепринятом смысле, а "выйти за пределы организма и искать корни этих сложных процессов в общественных условиях жизни" [6, 37]. Таким образом, психологический анализ смещается на объективную реальность предметов, орудий, языка, культурных форм в целом. Структуры сознания и психики перестают нас интересовать в качестве самодостаточных сущностей, они превращаются в эффекты и продукты культурных форм. Интерес исследователя начинает реализовываться как интерес к форме, причем для психоисторика в качестве

культурной формы начинает выступать образование – системное целое, производное от происходящего в нем символического обмена и производящее психику связанных с ним индивидов.

Университет в качестве образовательной структуры может быть рассмотрен как форма, преобразующая по своим правилам оформляемый материал. Эта форма (знаковая совокупность, семиотическая система) призвана вызывать необходимые эффекты в материале, на который она накладывается. Посредством психоисторического анализа мы призваны установить, как она действует. В этой связи нас интересуют не участники образовательного процесса: преподаватели, студенты, обеспечивающий учебный процесс персонал, а сама форма – университетское образование. Перефразировав Вygотского, мы можем сказать: от формы образования, через функциональный анализ ее элементов и структуры, – к воссозданию образовательной реакции и к установлению ее общих законов [1, 39]. Это обстоятельство обуславливает нашу приверженность психоисторическому методу как интерпретационному, в котором это неэмпирическое целое только и может быть фиксировано.

Задачу преобразования материала в университете мы интерпретируем как педагогическую, а форму, обеспечивающую эту задачу, предлагаем назвать "педагогической установкой". Последнюю, вслед за Д.Н.Узнадзе, мы понимаем не как феномен сознания (или его факт), рядоположенный, например, мотиву, переживанию или действию, а как форму самого сознания, "некоторое общее состояние, которое касается не отдельных каких-нибудь органов субъекта, а деятельности его, как целого" [12, 195]. Интерпретация нами установки связана не с когнитивистскими коннотациями, а с ее трактовкой как коммуникативной производной, продукта реализации господствующих в группах социальных отношений. Это значит, что речь идет о социальной (или культурной) установке. Вводя представление о культурной установке, мы подчеркиваем ее относительную независимость от циркулирующих в группах содержаний. Так, установка на неравенство, возникающая у испытуемых Д.Н.Узнадзе в опыте с предметами разного веса, затем обнаруживала себя в метрических процедурах, актах самоотношения испытуемых, оценке ими других людей.

Педагогическая установка, с нашей точки зрения, подчинена той функции, которую в общественной жизни выполняет образование. Обычно аналитики помещают образование в процессы трансляции культуры в качестве одного из ведущих механизмов воспроизводства "неорганического тела человека" (К.Маркс). С точки зрения обеспечения педагогической установкой процесса культурной трансляции, нас интересует помещенное в пространство педагогического взаимодействия отношение индивидов к передаваемому опыту. Как правило, речь идет о высокой валентности передаваемых содержаний или даже об их абсолютизации.

Абсолютизация транслируемых в образовании содержаний принципиальный момент обеспечения их усвоения учащимися. Представим себе обратное: заключенные в содержании образования элементы совершенно не значимы для учащихся. Весь учебный процесс рухнет у нас на глазах. Да и педагогический персонал, еще недавно из значимости содержания преподавания черпавший свой авторитет, сразу превращается в сонм мерцающих, подозрительных фигур. Преобразование материала становится просто невозможным.

Идеалом традиционной образовательной практики выступает смена обучающимися привычных жизненных ориентиров (схем понимания, суждения и действия) на легитимные для общества принципы. Такого рода переориентацию сознания участника образовательного процесса мы называем альтернативой. "Историческим прототипом альтернативы является религиозное обращение" [1, 255-260]. В альтернативную задачу входит главным образом трансформация идентичности альтернируемого субъекта. Не случайно многие участники такого рода событий описывают свой опыт в категориях второго рождения. Альтернативной практике образования и соответствующей ей педагогической установке мы отводим роль той формы, которая обеспечивает необходимые для социума эффекты трансформации идентичности в соответствии с общепринятым стандартом.

В плане классического университетского образования альтернатива означает принятие сообществом студентов господствующей в университете парадигмы, что предполагает перезаключение конвенции, переоценку ситуации, опирающейся "на весь контекст накопленного и текущего жизненного опыта" [16, 8]. Этот выбор – экзистенциально значимый шаг, поскольку теперь студент начинает видеть то и так, как это обусловлено его университетской принадлежностью. Университет выполняет функцию инстанции инициации. "Таинственность" профессионала [для профессиональных аут-групп и повседневных

субъектов (А.П.)] во многом заключается и в специфичности его образа мира в каждом случае, и в производных от этого видения и понимания-непонимания профессионалами (разных профилей) друг друга, событий жизни" [4, 20].

В университете студент оказывается не только перед выбором той или иной теории для изучения, а перед выбором той онтологии, которая предоставит ему базу для профессионального суждения и действия. Вместе с тем, каждая диктуемая университетом парадигма – есть ограниченный горизонт возможностей, обязывающий к определенному поведению. Определенность связана с ограничением, дисциплинированностью.

Семантика слова "дисциплина" отсылает нас к представлению о способах культурных унификаций. Латинское *disciplina* означает одновременно и подчинение установленному порядку, и учение, науку [9, 170]. Практика дисциплинирования заключается в том, чтобы "из бесформенной массы, непригодной плоти... сделать требуемую машину" [13, 198]. Идея дисциплины связана с организацией эффективного действия, функциональным использованием чего-либо для достижения необходимой цели. С "материальной" стороны дисциплина предполагает подчинение принуждению, послушание, превращение себя в объект и мишень власти (М.Фуко).

Дисциплина в образовании – одно из средств альтернативы. Она предполагает значимое для дисциплинирующей инстанции (инстанции власти), перераспределение человеческого материала в пространстве и времени. Еще раз укажем, что властной инстанцией не являются, как это видится наивному сознанию, преподаватели университетов. С точки зрения альтернативной механики, они сами выступают агентами Науки, Истины, Профессии, Социума, получившими от них верительную грамоту на дисциплинирование и трансформацию идентичности учащихся.

Архе альтернативной задачи, по мнению многих аналитиков, впервые сформулировал Платон в известной "Притче о пещере" [10, 332-333]. В ней античный философ первым в европейской культуре поставил вопрос об образовании как о возможности передачи добродетели последующим поколениям. Указанная притча повествует о находящемся в темной пещере узнике. Стесненный оковами, он не в состоянии созерцать реальные вещи и видит лишь их искаженные тени, которые отбрасывает мерцающий за его спиной огонь. "Пещерообразное помещение в притче, – пишет автор цитируемой статьи, – это образ повседневного местопребывания людей; огонь в пещере – образ небесного свода, под которым живут люди, окруженные мнимыми вещами, но которые они воспринимают за подлинную реальность" (там же).

Лишь освободившись от оков и выбравшись из пещеры, герой повествования отрывает для себя подлинную реальность. Переход из мрака пещеры к дневному свету связан с перестройкой зрения. "Такое свыкание требует, чтобы душа целиком повернулась в основном направлении ее стремления, точно так же, как и глаз может правильно смотреть, лишь когда тело приняло соответствующее положение. Данный "переход" служит символическим выражением той перемены, которая должна произойти при разворачивании уже заложенного в человеческом существе" [там же].

Для нашего изложения особенно значимым у Платона нам представляется следующее: разделение мира на сферу жизни (пещеру) и образование (дневной свет), фиксация границы между ними и требование ее перехода, необходимость трансформации души (установление нового зрения и способности видеть сущности) как следствие адаптации индивида к новым условиям в сфере образования.

Решающее значение приобретает смысл противопоставленности двух сфер и особая роль образования в изменении отношения субъекта к жизни. Собственно сам статус теней как таковых становится обнаружим только по возвращении узника обратно в пещеру. Верховенство внепещерных обстоятельств в сконструированном Платоном архе образования несомненно.

Таким образом, в культуре оформляется педагогическая позиция альтернативного типа, сущность которой достаточно удачно, на наш взгляд, сформулировал П.Г.Щедровицкий. "Педагог, для того, чтобы его деятельность по обучению и воспитанию стала возможной, вынужден принять в качестве онтологической рамки принцип иного мира. Эта "гипотеза" позволяет ему вступать в организованную коммуникацию с учеником, направленную на передачу определенных содержаний.

Вместе с тем, своим самоопределением педагог утверждает реальность этого мира для него (мира Духа, Разума, Бога) и тем самым, косвенно принуждает ученика также признать реальность этого (иного) мира, вопреки давлению социальных и коммунальных ориентаций и ожиданий. В этом акте принуждения ребенок впервые сталкивается с проблемой реальности, как проблемой самоопределения. Собственно "быть (стать) учеником" – это и значит признать большую реальность мира идеального содержания учебных предметов по отношению к привычной социальной, коммунальной (семейной, уличной) ситуации. Именно это позволяет утверждать, что педагогика является практикой философии и, уже – практикой философского идеализма" [14, 138].

В структуре альтернативной установки можно выделить следующие составляющие:

- содержание образования (учебные предметы, личный опыт, способ действия);
  - цели (результаты);
  - центральное место педагога.
- (Более подробно см. [15, 4-5]).

Как уже отмечалось выше, ядром альтернативной механики можно считать сверхценность передаваемого опыта. Именно из его значимости педагогический персонал черпает все свои основные мотивации, его агентом он по существу является и на его основе реализует все основные структуры педагогического творчества.

Наш анализ образовательной практики и способов ее концептуализации обнаруживает альтернативную установку всюду, по крайней мере, в европейском ареале, сколь глубокие погружения в историю образования мы бы не совершали. Меняются страны, эпохи, учебные заведения, не изменяется только форма, конституирующая образование и образовательных субъектов. Альтернативная установка непременно воспроизводится. Она оказывается безотносительно устойчивой структурой, способной переработать любой материал. Внутри ее постоянно происходит движение: изменяется содержание учебных предметов и форма их преподавания, дифференцируются и диверсифицируются уровни целей и характер педагогической авторитетности. Неизменной остается только сама педагогическая установка, ее идентификационная матрица. Она бесконечно воспроизводится в культуре, хотя у участников процесса образования, равно как и у наблюдателей, иллюзия изменений сохраняется. Однако это странная иллюзия. Она подобна тому видению, которое происходит вопреки очевидности. Так, например, мы видим восходящее на востоке и скрывающееся на западе солнце, но эту видимость мы объявляем иллюзорной на том основании, что приняли как реальность убеждение о гелиоцентрическом устройстве нашего мира. Нечто подобное происходит и с образованием: мы видим изменения, которых нет.

Такая странная форма "внутренних" изменений обратила нас к поиску категорий, способных такого рода "странные" изменения описывать. Вскоре наши поиски увенчались, как мы полагаем, успехом, когда обнаружилась предложенное Жаком Деррида понятие "итерация" [10, 247-248].

Термин "итерация" означает повторение без повторяемого. Традиционно, повторение предполагает тождественность того, что повторяется. Итерация служит основанием повторения, ибо в ней во всех случаях, с самого начала отсутствует самотождественная сущность. Повторение повторяет то, что никогда не имело места. Или же – повторение повторяет повторение. В то же время, поскольку отсутствует самотождественная сущность, каждое повторение оказывается другим по сравнению с предыдущим повторением, т.е. повторяющееся единство явления одновременно повторяет отсутствие и замещает его место, в результате чего становится каждый раз "другим". Таким образом, итерация обуславливает структурную возможность отсутствия повторяемого: повторение, повторяя, отчуждается, становится "другим", занимает "другое" место.

Итерация служит также основанием идеализации. Идеальность означает, что она независима от эмпирических актов и событий, которые могут трансформировать ее, что она может повторяться бесконечно, оставаясь в то же время самотождественной. Итерация выступает возможностью дубликации. [Фрагмент, посвященный итерации, представляет собой нашу интерпретацию фрагмента указанного в его начале источника – А.П.]

Как нам представляется, итерация – та культурная форма, в которой воспроизводится педагогическая



установка классического университета, и в которой консервируется значимая для общества социокультурная функция образования. Эта функция состоит в селекции и передачи будущим поколениям значимого для их жизни опыта предшествующих поколений.

Между тем, как отмечают культурные аналитики, сегодня мы переживаем особый этап общественного развития, именуемый "сменой типа социокультурного наследования". Последнее связано со сменой способа детерминации человеческой жизни и характером отношения с исторической традицией. "Если раньше жизнь человека определялась как бы извне – существующими культурными образцами поведения и сознания, то теперь ведущим становится процесс самодетерминации, самоопределения, выработки личностью индивидуальных ориентиров, способов жизни, смысложизненных и нравственных императивов" [5, 112].

В более радикальной форме описывает смысл смены типа социокультурного наследования американский социальный психолог и этнограф М.Мид. "Сегодня, – пишет она, – во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга" [7, 361]. Из этого следует, что опыт прежних поколений лишается сверхценности, часто выступает как необязательный и проблематичный.

Для образования это означает сбой в механизме культурной трансляции и, прежде всего, в действии альтернативной педагогической установки. В результате особенность нашего понимания современной образовательной ситуации связана с кризисом альтернативного проекта, с необходимостью отказа от него, что означает радикальную смену педагогической установки.

Для нашей белорусской образовательной ситуации необходимо сделать одно важное уточнение. Это уточнение касается наблюдаемой нами ситуационной нечувствительности образования к происходящим социокультурным изменениям. Образование (как форма) и участвующий в ней персонал продолжают действовать так, как будто ничего не происходит. Альтернативная установка сохраняется. По всей видимости, ее смена представляет чрезвычайно непростой акт культурной модификации, поскольку, как замечает П.Г.Щедровицкий, "педагогическая установка является одной из базовых идей западноевропейской культуры" [15, 5]. В этом случае смена альтернативной педагогической установки означает "слом существующей культуры" [8, 2].

Трансформация альтернативной установки невозможна без переопределения места и функции университетского образования в обществе и культуре в целом. Речь идет, прежде всего, об отношении самого университета к культуре. Функция культурного агента, трансформирующего идентичность субъектов образования по схемам общепризнанного порядка, должна быть переопределена в задачу ориентации субъектов в культурном многообразии (множественности и паритетности порядков). В связи с ней возникает проблема того, на что традиционно направлена альтернативная практика как на свой предмет – проблема идентичности. Суть этой проблемы может быть сформулирована двояко, и это влечет за собой разные образовательные стратегии, а, следовательно, педагогические установки. Во-первых, ориентация в поликультурном мире предполагает готовность индивида к реидентификации в соответствии с избираемым культурным порядком. Из этого следует образовательная стратегия, реализующая опыт относительной идентичности, в которой последняя, например, может интерпретироваться как позиция в коммуникации или обнаружения себя в пространстве того или иного дискурса (модель ситуационной идентичности). Педагогическая установка в этом случае начинает реализовываться в модусе посредничества в диалоге студента с разными культурными формами.

Во-вторых, мы можем вести речь (пока весьма гипотетически) о той форме человеческого существования, в которой идентичность не имеет значения или перестает выступать тем предметом, который является предметом образования, т.е. становится неинтересной. Вопрос о педагогической установке в этом случае мы оставляем открытым.

В то же время исчерпанность альтернативного проекта позволяет нам с полным на то основанием поставить вопрос о самом образовании или о реальности образования. Поясним, в каком смысле. Альтернативный механизм основывается, как было показано ранее, на идее истинности "иного мира", его подлинности или верховенстве. В связи с этим в образование имплантируются его репрезентанты:

фрагменты профессиональных отношений, мировоззренческие максимы, парадигмальные установки. В целом можно говорить о проекции в пространство образования тех культурных отношений, которые выступают предметом усвоения. Так, если классический университет готовил студентов к будущей научной деятельности, то идеалом образования становилось обучение исследованию и воспроизводство в учебном процессе базовых исследовательских процедур. Изоморфность образования и реальности будущей профессиональной деятельности была оправдана. Однако сегодня в качестве одной из конститутив университетского образования мы видим неопределенность, а значит, лишаемся проективного содержания, то вполне правомерно поставить вопрос о характере реальности образования. Не содержания образования, а самой морфологии образования. Чем должно быть наполнено это пустующее место?

Не значит ли это, что в современных обстоятельствах следует вести речь о специфичности образовательной реальности, ее маргинальности, искусственности и неконгруентности как миру обыденной жизни, так и мирам культуры: как актуальным, так и потенциальным.

В заключение отметим, что наша психоисторическая позиция имела своим источником заботу об этом, пока неясном модусе образования, образовательных субъектах, практике университета, способствующей становлению реального многообразия как новой форме человеческой жизни, и эти обстоятельства обусловили порядок того сказанного и подразумеваемого, что содержится в данном тексте.

## Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
5. Концепция национальной школы Беларуси.// Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі: Матэрыялы навук.-практ. канф., 11-13 мая 1994 г. – Мн.: ІПК адукацыі, 1994. – С.106-155.
6. Лурия А.Р. Психология как историческая наука. (К вопросу об исторической природе психологических процессов)/ В кн. История и психология. – М.: Наука, 1971. – С.36-62.
7. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
8. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика.// Человек, 2001, № 3.
9. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.
10. Современный философский словарь. – Москва, Бишкек, Екатеринбург: Издат-во "Одиссей", 1996. – С.247-248.
11. Тойнби А.Дж. Постижение истории. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
12. Узнадзе Д.Н. Теория установки. -- М.: Из-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997.-- 448 с.
13. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: "Ad Marginem", 1999. – 479 с.
14. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). – М.: "Эксперимент", 1993. – 154 с.
15. Щедровицкий П.Г. Проблемы непрерывного образования и педагогическая антропология. Курс лекций прочитанный в Харьковском государственном университете. – Харьков, ХГУ, 1986. – 32 с.
16. Giordan A. "Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques". Neuchâtel, Paris. Delachaux et Niestlé, 1987.

## УНИВЕРСИТЕТ КАК ОЧАГ СВОБОДЫ: МИФОЛОГИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, ЛИЧНОСТНАЯ СТРАТЕГИЯ

*Милова Татьяна Францевна, кандидат философских наук, Институт философии НАН Беларуси*

Особая харизма университета, сложившаяся в рамках западной цивилизации, существует в значительной мере за счет восприятия его как одного из немногих «очагов свободы» в мире, который свободе враждебен. Закономерное устройство Вселенной принципиально ограничивает возможности человеческого тела, общество – возможности действия, культура – возможности духа. Искренняя вера в безграничность возможностей разума столь же дерзка, сколь и малореалистична. Человек вынужден творить свободу вопреки законам природы, вопреки социальным зависимостям, вопреки собственным слабостям.

Подлинная суть свободы состоит не в том, чтобы ни от чего не зависеть, а в том, чтобы существующие зависимости преодолевать, чтобы действовать с учетом ограничений реальности, но согласно своим собственным целям, то есть не внутри, а «поверх» зависимостей. Университет воплощает одновременно несколько выходов поверх зависимостей и каузальностей. В определенном смысле, университет – сам себе и цель, и смысл: на традиционный вопрос «свобода для чего?» он отвечает – «для того, чтобы быть; чтобы быть собой». Репутация университета, начиная с эпохи Возрождения, сочетала достаточно противоречивые черты. Он мобилен, олицетворяет движение в будущее, саму возможность изменения вместе с разумностью. И одновременно он свободен от сиюминутности, от конъюнктуры. Университет – это сотни и тысячи ежегодно сменяющихся людей, каждый из которых в чем-то особенен. Это некие духовные начала, которые создают в людях качество единства. Университет – это и имя, и вера в подлинность. И даже камни крыльца. Университет как явление культуры создает собственную репутацию, в первую очередь, при помощи мифа.

Основу этой репутации составляют четыре классических мифа: миф об академической свободе, миф об академической демократии, мифы о традиции и об универсальности образования. Как и для любой мифологии, в данном случае было бы большой ошибкой полагать, что сюжеты мифов являются реальностью. Но и отрицать их достаточно сложные связи с действительностью несерьезно. Каждый из этих мифов, опираясь на принципиальные моменты реальности, одни аспекты или слои действительности маскирует, иные – обнаруживает, а третьим прибавляет подлинности, весомости. Поэтому, анализируя связи академических мифов с реальностью, мы непременно обнаружим, каким университет хочет, и каким отказывается себя видеть, может ли он использовать (и как именно) собственный образ в интересах своего развития. Мы увидим, что университет не только автор мифа и его герой, но и результат. Попробуем описать мифогенную природу университета.

Сюжет мифа об академической свободе гласит, что новые идеи приветствуются, что преподаватель может учить, чему хочет, а студент может, соответственно, чему хочет учиться. Очевидно, что своим происхождением этот миф обязан двум существенным качествам университетской жизни: преподаванию по авторским программам и чрезвычайно высокой значимости научных школ. Что касается последнего, то можно даже утверждать, что существование научной школы принципиально (не событийно, а именно в идее) тождественно существованию университета. Есть научная школа, а лучше несколько – есть университет; нет научной школы – есть подделка, тень, маска университета. Миф об академической свободе умалчивает о том, что новых идей очень мало, что их редкость ставит все новое (не только сами новые идеи, но и их авторов) в положение вечного источника нестабильности и конфликта, и что уже просто в силу своей укорененности старое относится к новому как к конкуренту и захватчику. Более того, декларируя внутри этого мифа свободу субъективной позиции, как учителя, так и ученика, мы не можем догадаться о том, что на самом деле никого и ничему нельзя научить насильно. Можно научить только тому, что лично важно либо учителю, либо ученику, либо (идеальный вариант) обоим. Одновременно этот миф обнаруживает, что творчество и учителя, и ученика неуправляемо: можно так и эдак

«встраивать» в действительность его результаты, однако, их нельзя не только заказать, но и предсказать. Именно ценность творчества, ценность разнообразия и есть то, что этот миф привносит в реальность. Таким образом, в идее развития университета он используется для утверждения и совершенствования механизмов легитимизации и социализации нового: благодаря мифу об академической свободе, субъективно мы оказываемся более благожелательными к новому и готовы воспринимать его не враждебно.

Миф об академической демократии основывается на возможности выбора своей роли каждым из участников жизни университета, – как преподавателей, так и студентов. Согласно этому мифу, идеи и научные результаты, безусловно, более весомы, чем статус и манеры, и поэтому позиция любого человека определяется перспективой его вклада в общее дело накопления и передачи знания. Стимулируя профессиональную активность, и очевидно акцентируя содержание развития, этот миф приглашает нас забыть о сравнительно жесткой иерархии университетского сообщества и, напротив, вскрывает фальшивую природу всякого профессионального статуса, ведь реально никакие прошлые достижения не делают более вероятным или более предсказуемым последующее творчество. В каждом хорошем университете миф о демократии призван посредством сближения позиций деятельности обеспечивать надежную трансляцию накопленных и осознанных старшим поколением ценностей в мировоззрение младших поколений.

Университет нуждается в мифе об академической традиции для того, чтобы ясно выразить присущую большинству субъектов потребность во внешнем оправдании. Согласно этому мифу, университетское образование хорошо, прежде всего, потому и постольку, поскольку в нем отражаются и используются проверенные временем и освященные успехами многих поколений подлинные ценности, вечные истины и эффективные технологии. Университет слишком самодостаточен, чтобы находить оправдание своим действиям в развитии общества, и всеобщая вера в традиционность позволяет умолчать о принципиальной неспособности угнаться за решением проблем сегодняшнего дня – пока им найдется решение, они станут вчерашними, а «вневременные достижения» никогда не превратятся в «несвоевременные» или устаревшие. Используя миф о традиции, университет фактически относит себя к ценностям, которые не подвержены сиюминутной переоценке, и тем самым сохраняет свою суть свободной от событийной суеты.

В мифе об универсальности образования, обеспечиваемого университетом, отражается попытка найти компромисс между разумом как целью и знанием как средством ее достижения. Для человека это ситуация достаточно традиционная: как обеспечить возрастание свободы посредством ее ограничения. Применительно к образованию миф об универсальности успешно маскирует принципиальную недостижимость получения (образования = формирования) готового специалиста в результате его обучения в университете. Приобретение и даже применение знаний есть, в первую очередь, изменение себя самого, тогда как профессиональная деятельность – изменение внешней реальности. И чем более сложная личностная структура достигнута в процессе обучения, а именно и только ради этого и нужны обширные, глубокие и разнообразные знания, тем больше потенциальная возможность субъекта повлиять на внешнюю реальность, экстраполировать собственные качества на качества внешнего мира. Миф об универсальности в ситуации современного общества, когда функциональность откровенно превалирует над персональностью, освобождает университет от прямого и точного следования запросам момента в пользу предполагаемых потребностей и интересов будущего.

Как видно, мифология не просто обеспечивает университету приток свежих людей и свежих идей, но и не дает закрыть глаза на откровенно идеальную природу университета. Как и иные явления духовности, университет существует не только потому, что он полезен другим социальным институтам и обществу в целом, а еще и потому, что сохраняет собственную, независимую интенцию к реализации истинного и вечного. Он свободен, поскольку может позволить себе неслыханную в современном мире роскошь: соотносить свое развитие, в первую очередь, с внутренними, а не с внешними факторами. Университет – воплощение и источник свободы для себя самого, и именно идее свободы для себя отвечает его мифология.

Для общества в целом университет является заповедником свободы, и заповедником достаточно опасным. Студенчество традиционно оказывается самой беспокойной, бунтующей социальной группой; из студенческой среды постоянно исходит скепсис и активная критика по отношению к существующему социальному порядку. Мало того – деятельность университета по определению направлена на весьма

малопочтительное вмешательство в социальную стратификацию, ибо университет пытается заниматься воспроизводством элит путем разрушения их самоизоляции. Ради чего же общество терпит все эти не слишком безобидные, часто разрушительные потенциальные и реальные воздействия?

Очевидно, общество, даже отграничиваясь от нее в целях самосохранения, нуждается в университетской свободе. Первое и по счету, и по важности здесь то, что, единственный из всех социальных институтов, университет существует только ради выполнения долга культурного наследования. Он воздействует на формирование системы ценностей человека одновременно тремя способами: через восприятие (пассивный путь, когда предлагаемые ценности осознаются без отнесения их к собственной личности), через образ или образец (сравнительно активный путь, когда ценности воспроизводятся путем соотнесения с индивидуальными предпочтениями и ориентациями) и, наконец, через контекст деятельности (наиболее активный путь – производство собственных ценностей на основе вовлеченности в определенную ценностно-ориентированную активность). Таким образом обеспечивается как объективная непрерывность культуры, то есть собственно поддержание слоя идеального, так и ее субъективная «продолженность» – во-первых, наличие людей, считающих сохранение и развитие культуры своей профессиональной задачей, и, во-вторых, репродукция, поддержание определенного уровня практики социальных взаимодействий, от бунта до полного конформизма.

Для индивида университет по своему происхождению был и остается стратегией личной свободы. Устройство природы и общества таково, что активность личности ограничивается, иногда предполагается, и лишь в редких случаях рассматривается в качестве единственной возможности существования. Одной из таких редкостных систем является университет. Вызов индивидуального выбора (референтной среды, учителя, видов деятельности, наконец, собственной перспективы) выглядит еще более категоричным за счет актуализации множественных возможностей последующего развития. Подобно тому, как любое свободное действие, реализуя одно из возможных состояний мира, отрицает все остальные возможности, университет, университетское образование ограничивает число возможностей личности посредством реализации их малой части. Действительность оказывается беднее, поскольку осуществляется только одна возможность из целого ряда – и, в то же время, действительность богаче, поскольку достигнутое новое состояние личности является источником значительно больших возможностей, возможностей трансформации реальности на другом уровне. Университет предстает индивидуальным шансом построить стратегию развития своей личности на основе свободы, и по эффективности усилий, вложенных в реализацию этой стратегии, равных ему нет.

Университет существует благодаря своей свободе. Но и свобода сохраняется благодаря университету. Как одно, так и другое – равно и миф, и цель, и способ. Необходим, потому что свободен; свободен, ибо необходим.

## УНИВЕРСИТЕТ КАК МЕСТО СОЦИАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ

**Бекус-Гончарова Нелли Эдуардовна, докторантка Школы социальных исследований Польской Академии Наук**

Университет – многоликое творение рук и умов человека. Не удивительно, что он нагружен параллельным множеством функций, которые требуют его присутствия в разных контекстах человеческой жизни – в культуре, в обществе, в науке, идеологии. Интересно, как ведет себя университет в каждом из этих контекстов его институциональной экзистенции. Этот текст посвящен одному из них, достаточно узкому и очевидно не самому значительному для самого университета аспекту его существования – его отношениям с социумом. Оставаясь слегка в тени главного, образовательного «тренда» университетской жизни, социальные функции, однако, неизменно присутствовали в цельном образе университета. Университету издавна приписывалась способность к социальной рефлексии.

\* \* \*

Один из тезисов касается несимметричности отношений между внешним видением университета, которым оперирует социум (и отчасти государство с его культурной политикой), и с которым университет входит в различные социальные контексты, и тем «образом» университета, который легитимен на его собственной, внутренней территории.

Эволюция двух этих образов – это две разные истории университета. При написании таких историй, первая чаще всего ориентировалась бы на «экстерьер» и прагматику тех задач, которые университет выполнял в социальной реальности. Другая же могла бы быть описанием самодостаточного стремления к духовной истине, потом – к полезному знанию, к порождению культуры и воспитанию адекватного ей субъекта.

Именно на стыке понимания университетом самого себя (своеобразной автомодели) и тех задач, которые ставятся перед ним социумом, и решается, во многом, судьба университета. Точнее, формируется позиция университета как особой «идеологии», отличающейся от идеологии своего социума, и несовпадающей до конца с идеологией научного и образовательного дискурсов.

\* \* \*

Университет вовлечен в аналитическую деятельность вследствие тех учебных задач, которые он решает. Преподаватель, прежде чем отправиться в аудиторию, совершает соответствующее аналитическое описание и подбирает адекватные формы представления знания. Простого описания, совмещенного с анализом, было достаточно в мире, рационально представляющем собственные основания. Современный социальный мир, однако, требует иного типа внимания, его множественность, комплексная сложность, гипертекстовый характер социальных взаимодействий ставят на повестку дня вопросы о необходимости поиска самих оснований социальной рациональности. Как описывать, в каких терминах и концептах, что брать за основные истины и что за их следствие? Не имея прозрачных ответов на эти вопросы, университет вынужден, как прежде, отвечать за социальную рефлексию.

Одна из формулировок, в которую укладывается рефлексивная позиция университета, звучит как новый тезис о функциях образования: это «прививка критицизма в отношении самого себя и социального поля» [1, 146].

Реальное исполнение, однако, этих требований возможно при выполнении соответствующих условий –

определения некоего особого места университета как органа рефлексии в идеологическом пространстве новой социальности. Само описание этой локализации университета как института сталкивается с трудностями, ибо требуемая независимость и «внешность» позиции университета может приводить к либо правдивой автономии, либо к превращению его в «интеллектуальное гетто». Оценка оказывается зависимой и вторичной от более общих социальных и идеологических установок, с которых начинает рассматриваться университет. (Пример такого непримиримого противоречия в оценке университета социумом и политическими дискурсами – и его одновременной полной зависимости от него – дает Джон Серль в статье «The Storm over the University» [2].)

Тезис о рефлексии легко реализовывался в обществе, когда еще функционировали понятия «истины», «знания», так как легко вписывался также и во внутреннюю логику самоопределения университета. Рефлексивная аналитика помогала приведению в соответствие практики и теории, знание эксплицировалось и должно было неким образом вернуться, обогащенное эмпирией, замкнув эпистемологический круг. Здесь подразумевалось, что знание не изменяет мир, но лишь «уходит туда на время», чтобы получить подтверждение либо опровержение своих разработок. Этой эпохе соответствовало также все еще достаточно стабильное понимание «знания». Рефлексивная функция оказывалась логично вписанной в социальную практику гуманитарного знания, гармонично описывая один и тот же мир.

\* \* \*

Примерно во второй половине XX века, уже в измененных социальных строях и в новых эпистемологических условиях, эта работа по рефлексированию стала существенно трансформироваться, приобретать новые формы. Появился разрыв между внешним и внутренним образом университета, фактически – это было расхождение между социальностью и тем образом социальной действительности, с которым имел дело университет.

Именно как проявление этого разрыва можно воспринимать левые убеждения, охватившие французскую интеллектуальную среду в 60-70 годы. Социальная востребованность университета на время потеряла свою непосредственность, теперь университет, исходя из своей внутренней логики развития, идя «из внутреннего пространства знания», от теории, обращался к социальной действительности и не находил подтверждения результатам своей рефлексии. Французская гуманитарная среда, философы, отвечавшие одновременно за облик университетской мысли, стали выражением качественно нового состояния социальной рефлексивной функции университета. «Социальность» в их теориях приобрела откровенно трансцендентные черты, опосредованные дополнительной инстанцией дискурса (или дискурсов). Однако «левый» характер убеждений вынуждал их пытаться восстановить связь между рефлексией и реальностью, выходя с этой целью на улицы с политическими манифестациями.

В разговоре Делеза с Фуко, который был опубликован в L'arc, Фуко утверждает, что после парижского мая 1968 года стало окончательно ясно, что «задача интеллектуала не в том, чтобы быть «на челе», или «сбоку» социальной событийности – с тем, чтобы выражать укрываемую правду социума, она заключается в «стычках» с теми формами власти, которые превращают его в объект и инструмент в сфере «знания», «истины», «сознания», «дискурса». «Сегодняшний интеллектуалист, – говорит он дальше, – концентрируется на выявлении множества мелких источников власти, которая фактически «конфискует» дискурсы у тех, кто подвержен ее влиянию» [3, 89]. И совсем не обязательно она выступает в виде репрессии, напротив – часто реализуется в искушающей радостями стратегии соблазнения, как показал З.Бауман [4]. Другими словами, за тезисом «о смерти субъекта», ставшим банальной истиной постструктурализма – стояла задача его возвращения к жизни через разоблачение его «инструментальности» – так выглядел социальный смысл рефлексивной работы интеллектуала.

Сегодняшний день этих взаимоотношений выглядит еще более удручающе сложно. Социум, или поле общественных разноликих взаимодействий катастрофически теряет (или уже потеряло) представление о собственных границах и основаниях. Все чаще читаем о неопределенности и бесконечных дроблениях социального поля, части которого все реже соотносятся с целым, автономизируются (Н.Луман). При этом сингулярный характер различных социальных практик трансцендируется в глобальные виртуальные сети, в глобальную мировую финансовую систему, например. Однако поскольку сам этот переход является непрозрачным, то вызывает чувство неопределенности сначала в отношении общего поля социокультурной действительности (она становится гиперреальностью), а затем и в описании самого

университета. Как элемент общего социального поля, он – один из множества погребенных, некогда осмысленных, рационализированных от начала до конца институтов: "университет умер" (Р.Барнет). Можно, однако, апеллировать к его статусу рефлексизирующего органа, который позволяет видеть в университете спасительную соломинку, способную новую рациональность либо отыскать, либо вымыслить – "да здравствует университет", способный сопротивляться процессам диссимилиации социальной реальности (Henry Giroux и др). Гуманитарно-общественные ветви университетского дерева в этой ситуации уже не имеют, по сути, права – ни эпистемологического, ни морального – обойти стороной вопросы времени, вписанного в социальную действительность.

В этой необходимости отыскать разумные основания нового социального поля, университет, тем самым, оказывается в ситуации двоякой, воспроизводя двойственность своего внешнего образа. Будучи институтом социума, он является составляющей частью, фрагментом того символического поля социальных и культурных взаимодействий, по отношению к которым он – аналитическая инстанция. Отстранение и социальная рефлексия в то же время определяют «место» символической локализации университета вовне. Верификация принципов и знаний, на которых удерживаются социальные отношения, как правило, связана с потенциальной методологической внеположенностью к той реальности, которую подвергают анализу.

Определяя проблему рефлексивности университета в категориях пространства, мы оказываемся на достаточно освоенной территории «метафоризации пространства». Анри Лефевр был одним из первых, кто открыто заговорил о том, что социальное пространство является «социальным продуктом». По его словам, пространство – это не некое абстрактное «там», не некий нейтральный контейнер, ожидающий, чтобы его наполнили, но динамичное, созданное человеком средство контроля, источник доминанции, власти [5, 26]. Позднее концепт пространства был обработан в теории власти у Фуко. Объектом его исследований были пространственные формы, в которых проявлялись особенности, свойственные эпохе Нового времени и возникших тогда практик контроля над личностью, а также последовавшие в истории трансформации этих практик, основанных на систематическом соединении категории власти и знания в форме «знания-власти».

То есть идеология университета как органа социальной рефлексии предполагает его внеположенность по отношению к идеологии самой социальности, если вслед за С.Жижекком понимать ее как систему, структурирующую самое социальную действительность в нашем восприятии и осознании [6, 38].

Вслед за этим вырисовывается контур университетской идеологии – так как социальный смысл рефлексизирующей функции оказывается локализованным в том месте, где маска социальной реальности отстает от «лица» реальности, и где возникает просвет, и становится очевидной нетождественность первого и второго. Именно поэтому условием осуществления проекта университета как органа рефлексии оказывается проблема поиска особой пространственной локализации в социальном и идеологическом поле.

\* \* \*

Смысл рефлексивной функции университета меняется вместе с качественными трансформациями социума. Так, в постиндустриальном обществе потенциальная рефлексивность становится все более рафинированной и усложненной процедурой. Утончаются ходы поиска внешнего по отношению к тому, что характеризует и представляет социальное поле, демократично именуемое в этом социуме большинством. Университет, по сути, оказывается в роли потенциального «инога», носителем взгляда, способного предъявить социуму осмысленные кальки его облика.

Постиндустриальное общество поглощено тотальной идеей глобальной демократии. Идеология постмодернизма, отлитая в формулы неолиберализма, стремится к всеохвату, точнее – она является таковой по определению. Проблема существования университета как социального института и органа социальной рефлексии приобретает новую актуальность и иной смысл. При внимательном исследовании неолиберального общества и его идеологии обнаруживаются явные «разрывы и противоречия в логике обоснования буржуазно-демократических практик, наличие в структурной организации пост-модернистского общества элементов, антитетичных Модерну, сближающих демократию с тоталитаризмом» [7].



Именно тоталитарный характер способности либеральной идеологии принять под свои знамена какие угодно «возражения» и критику оказывается губительным для потенциальной социальной рефлексии. Вот только несколько цитат из описания этой фактически реализованной угрозы современного социального мира. В тексте «Массовое общество и демократический тоталитаризм: свобода без выбора» Игорь Джохадзе пишет: «Модернистские антагонистические противоречия и дистинкции, структурировавшие мышление и поведение человека индустриальной эпохи, утрачивают эпистемологическую определённую и категоричность, растворяясь в новом метаполитическом дискурсе легитимации – дискурсе, легитимирующем всё подряд» [там же].

“В нашей эклектической культуре, которая соответствует разложению и скученности других культур, ничто не является неприемлемым”; “новая экспрессия, новая абстракция, новые формы – всё это великолепно сосуществует во всеобщей индифферентности”; “мы исповедуем все убеждения без исключения” и “ничто не вызывает у нас подлинного отвращения” [8, 109]. В новом плюралистическом “универсуме мышления и поступка” (Г. Маркузе [10]) всё становится знакомым и желанным, “всё имеет право гражданства и общественного признания” [9, 63-67].

Десублимированные “культурные ценности” и идеи, в том числе наиболее девиантные и экстремистские, “ассимилируются действительностью”, “материализуются”, “приводятся к общему знаменателю – товарной форме” [10, 74]. Именно в виде гармонизирующего плюрализма, позволяющего мирное и безразличное сосуществование наиболее противоречащих друг другу произведений и истин, в сферу культуры входит новый тоталитаризм” [там же, 79].

Социальное поле, которые описывается в этих высказываниях как новая форма тоталитаризма, обладает более сложной структурой, не имеет четких границ, что фактически отменяет какое-либо «внешнее» поле по отношению к его границам. Университет, по сути, может лишь сформулировать некие концептуальные альтернативы актуальной социальной идеологии, и в этом теоретизирующем движении «отступления», выхода совершать необходимую рефлексиию.

Критическая педагогика, по сути, представляет такую стратегию отношений в образовании, где достаточно явно прослеживается желание найти альтернативу социуму. Henry Giroux пишет: «Педагогика должна создать условия для вовлечения студентов в процесс нового картографирования (remapping) культуры как формы сопротивления» [11]. Тем самым он объявляет, что рефлексивность перестает быть лишь социальной функцией, но становится и первоочередной образовательной задачей университета.

Согласно этой интерпретации, университет становится местом организации сопротивления, которое переносится в масштабы и на территорию субъекта. «Авторerefлексия» участников образования, в одновременно критическом отношении и "к той позиции, которую они описывают, и к той, с которой при этом говорят" – задача «новой» педагогики [12]. Для этого необходим «анализ социальных и политических дискурсов, которые конструируют их личную и коллективную идентичность в рамках и на пересечении разнообразных экономических, политических и социальных сфер» [там же].

Эта педагогическая стратегия воспроизводит тезис Фуко о субъекте, который способен и должен сопротивляться тенденциям, превращающим его в объект и инструмент. Новая педагогика лишь переносит «поле действий» на более «ранний» период – на тот момент, когда субъект культуры и объект власти еще блистает своей потенциальностью, еще только вступает в поле дискурсивных осмысленных отношений. В то же время, эта педагогическая стратегия закладывает новую формулу «внешнего» в том социальном поле неолиберальной современности. Пространство, на которое предлагается «отступление», является для Giroux пространством индивидуального субъекта. Именно внутреннее «я» субъекта образования (и социальных отношений) может, по мысли критических педагогов, выступить в роли того «внешнего» для социальной действительности, из которого возможно выстраивание дистанции и рефлексивная аналитика.

Уходя на территорию субъекта, проблема социальной рефлексии оказывается на новом витке: она фактически должна быть по-новому прописана в соответствии с существующими канонами в понимании идентичности субъекта как социального агента.

Ограниченность этого направления мыслей выявляется сразу же по выявлению двух способов

понимания идентификации. Отступление на территорию субъекта возможно только в том случае, если мы «закладываем» существование имманентного, изначального элемента идентичности, к которой можно апеллировать, реконструируя аутентичные структуры сознания. Если же говорить об идентичности как концепте, возникающем на пересечении различия и репрезентации: «Идентичность является структурированной репрезентацией, которая достигает своей позитивности, проходя сквозь узкое игольное ушко негации Иного» [13, 283].

Уместно в этой точке вернуться к понятию университета как особой идеологии. Его социальный статус, навязывающий ему множественность дискурсов, и их бесконечная вариативность, сводит его рефлексивные возможности в социальном пространстве к минимуму, и быть может, исчезает.

С другой стороны, в последнее время все чаще звучит тезис о переходе от постиндустриального общества к «обществу знания». За этим понятием в первую очередь стоит техногенная зависимость социума от средств коммуникации, социальных структур – от структур и организации информационных потоков, подменяющих собой содержание общественной жизни. При этом знание становится не только конститутивной особенностью экономики, но и организующим принципом всего общества [14]. Естественно при этом задаться вопросом о новой формуле взаимодействия социума и университета. Экспансия социального значения на территории, всегда и почти безраздельно принадлежавшие «внутреннему» университету, бывшие его вотчиной, может означать серьезные перемены в социальном статусе университета.

Изначальная несимметричность была вписана в соотношение социума с университетом: вследствие развернутой риторики элитарности университетских кругов, или миссионерского мифа университета в роли социального института, одним из эффектов которого была идея рефлексии. Структурно уравниваясь с университетом, социум может оказаться поглощенным всеми теми эпистемологическими процессами и трудностями, с которыми имел дело университет за дверями аудиторий. «Общество знания» гипотетически может стать именно такой совокупностью «социальных агентов» университета, которые сделают социум местом, отражающим и продолжающим университет.

По сути, как пишет профессор социологии, работающий в Германии, Нико Штерн, социальная жизнь никогда не была абсолютна чуждой знанию, – «общественное воспроизводство ... всегда есть воспроизводство культуры, по сути – знания» [15]. «В этом смысле общественные образования прошлого вполне можно рассматривать как ранние формы «общества знания». Примеры тому – древнеизраильское общество, которое было структурировано религиозно-правовым знанием Торы, или древнеегипетское, где организующим принципом и основой господства было религиозно-астрономическое и аграрное знание» [там же]. Новизна нынешней ситуации – именно в качественном состоянии самого эпистемологического поля, в формах обнаружения и присутствия в мире «знания». Концептуальные проблемы, неопределенности и вынужденные остановки, возвраты, а также свойственные научному дискурсу гипотезы и вероятностные выводы, могут вдруг проявиться вовне, «выйти на улицы», как каких-то 30 лет назад французские интеллектуалы. Движение это – а внимание к термину «общество знания» и активные попытки работать с ним в университетских социологических и философских кругах указывают, что оно стало реальностью в современном западном мире – может привести к очередным поворотам в социальной судьбе университета.

#### Литература

1. Searle J. «The Storm over the University», «New York Review Books». 1990, № 6 (Цит. по К. Kalitko. *Swiatynie wiedzy – palace władzy // Kultura Wspolczesna*. № 2-3. 2001. С. 146).
2. Searle J. «The Storm over the University», «New York Review Books». 1990, № 6.
3. G. Deleuze, M. Foucault. *Der Faden ist gerissen* Merve Verlag. Berlin. 1977 (Цит. по Melosik Z. *Postmodenostyczne kontrowersacje wokół edukacji*. Torun-Poznan. 1995).
4. Bauman Z. *Freedom*, University of Minnesota Press, Minneapolis. 1988.
5. Lefebvre Henri. *The Production of Space* (1974; reprint, Oxford: Blackwell, 1991). See also Edward W. Soja, *Postmodern Geographies* (New York: Verso, 1989).
6. Славой Жижек. *Возвышенный объект идеологии*. – М. 1999.
7. Джохадзе Игорь. *Массовое общество и демократический тоталитаризм: свобода без выбора / Логос*. № 5-6 (31). Москва. С. 36-48.
8. Бодрийяр Ж. *Прозрачность Зла*. – М., 2000.

9. Липовецки Ж. Эра пустоты: эссе о современном индивидуализме / Пер. с франц. В.В. Кузнецова. – СПб.: «Владимир Даль». 2001. – 331 с.
10. Маркузе Г. Одномерный человек . – М., 1994. С. 74.
11. Giroux Henry, Crossings Border. New York: Routledge, 1992. С. 33.
12. Giroux Henry, Dangerously Living. New York: Peter Lang, 1993. С. 38.
13. Melosik Zbyszko. Postmodernistyczne kontrowersacje wokol edukacji. Poznan-Torun. 1995.
14. Интернет-страница, где размещены тексты об обществе знания на нем. и англ. языках:  
[www.weltwissen-wissenwelt.de](http://www.weltwissen-wissenwelt.de)
- 15 Штенрт Нико. Мир из знания // Deutschland. № 1. 2001. С. 43.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ: ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Титаренко Лариса Григорьевна, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии факультета философии и социальных наук БГУ*

Каждая нация, почти каждое государство имеет сегодня собственную систему высшего образования, ориентированную, прежде всего, на собственные нужды и отражающую, в той или иной мере, национальную историю. Белорусская система университетского образования еще несет значительный отпечаток прежней, советской истории, что, вкупе с недостатком материальных средств для развития образования, мешает его качественному преобразованию в соответствии с новыми национальными интересами и особенностями белорусской модели развития. Какие же можно выделить приоритетные модели университета, отвечающие потребностям нынешней Беларуси? Ответ на этот вопрос попробуем найти, опираясь на собственный трехлетний опыт преподавания социологии в зарубежных странах, который позволил нам достаточно хорошо изучить национальные различия и селективировать то лучшее в международном опыте, что может быть использовано в условиях нашей страны.

Основной тезис, выдвигаемый нами на основе сравнительного исследования моделей университетов разных стран, состоит в том, что изначальная целеориентация университета определяет характер и особенности его образовательной среды.

Если исходить из необходимости подготовки национальных кадров, как для нужд науки, так и практики, то, как и в других странах, речь может идти о наличии в Беларуси разных моделей университетов и, соответственно, создании разных образовательных сред, нацеленных на выполнение дифференцированных задач. С одной стороны, имеется в виду массовая подготовка профессионалов с высшим образованием. Эту задачу, так или иначе, выполняет большинство вузов, выдающих дипломы о высшем образовании, независимо от престижности того или иного вуза, качества образования, квалификации его преподавательских кадров. С другой стороны, любое государство нуждается в подготовке высококвалифицированных научных кадров, преданных “чистой науке”, способных выдвигать творческие идеи, создавать уникальные приборы, конкурировать на международном рынке наукоемкой продукции. Процентное соотношение между вузами, развивающимися в этих двух направлениях – 100:1. В принципе, для небольшой европейской страны, какой является Беларусь, достаточно двух-трех вузов, нацеленных на воспроизводство научной национальной элиты, на подготовку специалистов мирового уровня (и то не всех выпускников, а только их части). Такие вузы по праву должны развивать магистратуру и аспирантуру, тогда как основная масса вузов может быть ориентирована на подготовку бакалавров и специалистов. Вполне логично предположить, что необходимость смены вуза для продолжения образования и получения степени магистра и кандидата наук будет стимулировать студентов на получение оптимальных результатов уже на первой ступени обучения, вызовет конкуренцию между ними, что поможет отобрать лучшие кадры для второй ступени обучения, осуществляемой только в престижных вузах.

Для примера сошлемся на опыт богатейшей страны мира – США, имеющей около 1000 университетов, из которых только менее десятка входят в престижную Ivy League, занятую подготовкой элитных кадров, и только 25 университетов образуют так называемую “верхушку” системы университетского образования, диплом которых высоко котируется в мире, гарантирует будущему выпускнику хорошее место работы и высокий доход. Для каждой специальности эти 25 мест ежегодно рассчитываются независимой комиссией по сложной формуле среди всех университетов страны. При этом важно подчеркнуть: если внутри этой группы из 25-ти мест иерархия университетов слегка меняется год от года, то в целом ротация других университетов в эту группу весьма незначительная. Элитные университеты делают все возможное для постоянного поддержания своего престижа среди собственных преподавателей,

общественности и потенциальных студентов. Престиж приносит деньги (вкладываемые правительством, бизнесом, частными организациями, студентами в образование и научные исследования), которые поступают через гранты и частные пожертвования. Университет поддерживает постоянные контакты с бывшими выпускниками: приглашает на ежегодные встречи, конференции, включает их в различные почетные комитеты, широко рекламирует в своих массовых изданиях и на Интернет-сайте деятельность тех выпускников, которые занимают ответственные посты в государстве, политике, частном бизнесе, науке.

Образовательная среда престижных вузов США существенно выигрывает ввиду того, что эти вузы имеют материальную возможность приглашать на 1-2 семестра для преподавания или проведения научной работы всемирно известных ученых, имена которых, в свою очередь, привлекают в вузы и дополнительных студентов, и новые гранты на научную работу.

В чем основное социально-психологическое отличие образовательной среды в двух типах университетов?

В престижных университетах сознательно создается идея общей полной преданности науке, профессии: поддерживается высокая конкуренция среди профессоров за право участвовать в наиболее высокооплачиваемых научных проектах, среди студентов – за именные стипендии и гранты, за работу под руководством мировой знаменитости, за участие в семинаре или факультативе известных ученых из-за рубежа, специально приглашаемых для поддержания престижа университета в обществе и создания избирательной психологической атмосферы, где каждый чувствует себя счастливым судьбы, добившимся права учиться или работать в подобном университете. Студенты тщательно отбираются за умение нестандартно мыслить, выдвигать новаторские идеи, за проявление глубокого интереса к своей дисциплине, выходящего за ее рамки в смежные области.

Главный критерий отбора профессорско-преподавательского состава в таких вузах – не отличное преподавание (ибо многие учебные курсы читаются ассистентами под руководством маститого профессора), а собственные научные исследования, научный престиж, участие в международных проектах, конференциях, публикации и т.д.

Создаваемая в таком вузе психологическая образовательная среда максимально стимулирует студентов на самостоятельную работу, на поиск новой информации, на исследовательскую деятельность в рамках избранной профессии. Выпускник такого вуза может стать практическим работником высшего класса, ибо в любом случае он ориентируется на лучшие мировые образцы и обладает необходимыми знаниями и навыками работы в своей области.

Социально-психологическая образовательная среда “обычного” вуза по самой идее резко отличается от среды в престижном вузе. Во-первых, преподаватели ориентированы, прежде всего, на учебную работу со студентами, на передачу студентам знаний, разработку методических материалов для успешного преподавания, на разъяснение того, как готовые знания можно эффективно применять на практике. Во-вторых, студенты озабочены тем, чтобы получить максимальный объем прикладных знаний и навыков по будущей профессии, они сознательно “отсекают” в обучении все, что выходит за рамки “профессионального тренинга”, что не делает их более “дорогим товаром” на рынке труда. Набор обязательных дисциплин здесь строго ограничен, а дополнительные дисциплины обычно дают комплементарные знания. Выпускники таких вузов достаточно хорошо профессионально подготовлены, на производственной практике они усваивают уже известные шаблоны деятельности и затем руководствуются ими в самостоятельной работе.

И в том, и в другом случае социально-психологическая среда адекватна целям университета, только в вузе первого типа среда больше стимулирует конкуренцию и инновации, а во втором – успешную деятельность по внедрению уже известных моделей образования, ориентации на некоторый стандарт.

Подчеркнем, что оба типа университетов необходимы, оба образовательных типа среды функциональны, но они выполняют разные задачи. Смешение разных образовательных задач в одном вузе приводит к размытости критериев успешной деятельности студентов и преподавателей в эпоху, когда эра универсализма давно прошла. Четкое понимание собственных задач и правильное “самоописание” вуза поможет ему успешно выполнять образовательные и иные функции.

В Беларуси проблема упирается, прежде всего, в финансы. Государство не в состоянии обеспечить необходимый уровень финансирования вузов. Если разрешить престижным вузам повысить количество студентов, обучающихся на платной основе, и привлекать полученные финансы для развития этих вузов, то могут появиться дополнительные средства для улучшения материальной базы вуза, повышения зарплаты профессорско-преподавательского состава. Публикация рейтинга вузов в прессе (с объяснением методики расчета этого рейтинга) также призвана поднять престиж вузов в целом и сделать их деятельность более “прозрачной” для общественности. Возможны и другие пути финансирования, включая создание новых форм образовательно-учебных учреждений посредством слияния университетских и академических подразделений. В любом случае всякие реформы должны проводиться не ради самих себя, а ради определенных целей – улучшения качества образования, совершенствования социально-психологической среды, привлечения новых ресурсов и т.д.

Возникает вопрос: не приведет ли такая политика к деградации остальных вузов республики, и так обделенных материальными средствами и вниманием абитуриентов? В принципе, при поддержании высокой мотивации молодежи республики на получение высшего образования, подкрепленной реальными потребностями народного хозяйства в специалистах с высшим образованием, и “обычные” вузы вполне в состоянии успешно функционировать и выполнять свои задачи. Далеко не все потенциальные абитуриенты захотят или смогут учиться в столице, как и не все молодые люди захотят и смогут учиться с максимальной отдачей и выдерживать конкуренцию в учебе, так что востребованность “обычных” вузов и необходимость поддержания в них благоприятной социально-психологической обстановки будет столь же важной практической задачей системы образования, как и успешное развитие престижных вузов. Ведь в США любой периферийный вуз, который ни при каких условиях не претендует на Гарвард, всегда имеют “своего” абитуриента.

## **“ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ” ФИЛОСОФИИ МАТЕМАТИКИ Л.ВИТГЕНШТЕЙНА В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Еровенко-Риттер Валерий Александрович,**  
доктор физико-математических наук, профессор кафедры функционального анализа  
механико-математического факультета БГУ

Философское грехопадение в попытке найти какой-нибудь единый источник бытия, единое начало всего сущего, по мнению известного литератора и философа Льва Шестова, совершил "философский Адам" – Фалес. Таинственные события его жизни и философского учения тоже можно отнести к области вымыслов, однако, именно ему профессиональные математики обязаны становлением математического знания как науки.

Классический рационализм в многообразии мнений и подходов пытался найти тот единственный подход, который является истинным. Современный постмодернизм расширяет философские представления об образовательной свободе, отождествляя идею плюрализма с неклассической рациональностью. Оставляя в стороне общие рассуждения о том, насколько это полезно в целом для образовательной практики, попытаемся осмыслить в таком духе феномен научного математического знания. Начиная с пифагорейцев, философы пытались уяснить предмет математики и осознать, что она исследует во внешнем мире. Во времена Сократа “математик” традиционно был также “философом”, и эта тенденция продержалась вплоть до Рене Декарта и Готфрида Лейбница. Именно интерес к математике и ее логическим основам привел в философию выдающегося австрийского мыслителя XX века Людвиг Витгенштейна (1889-1951). “Мой идеал – определенная сдержанность”, которая подобна храму, служащему “пристанищем для страстей”, – говорил он.

Одним из оснований обращения к столь специальному предмету как философия математики, которой занимается не так уж и много людей, интересующихся философией и математикой, является значение математики, как для философии, так и для естествознания. Существенное отличие современной философии от математики состоит в том, что в ней не существует признанных всеми философскими школами “результатов”. В то же время, хотя современная математика является уникальной областью человеческой деятельности, у неспециалистов довольно туманные представления о ней, далекие от действительности. Одной из причин такого явления известный математик профессор М.М.Постников считает отсутствие четкого концептуального определения математики как науки. Поскольку абстрактная математика, в отличие, например, от естественных наук, может изучать “самое себя”, то различие между “математикой” и “нематематикой” даже глубже, чем между гуманитарным и естественным знанием.

\* \* \*

Читая в Кембридже цикл лекций по “основаниям математики”, Людвиг Витгенштейн с самого начала мотивировал правомерность заниматься этими проблемами ему – не математику. Современные “философы математики”, даже если они не в состоянии самостоятельно доказать или проанализировать простейшие выражения начального общеобразовательного курса высшей математики, пытаются тем не менее делать туманные предсказания относительно путей развития математики и самонадеянно давать “ценные рекомендации” профессионалам. Однако Витгенштейн, даже имея к тому времени репутацию выдающегося философа, тем не менее, специально подчеркнул, что будет стремиться избегать такого подхода без вмешательства в профессиональные дела математиков, поскольку собирается говорить об интерпретации, а не предлагать новой интерпретации математических символов. “Кроме того, – утверждает профессор А.Ф.Грязнов, – Витгенштейн предупреждал, что в своем лекционном курсе он не собирается рассуждать об основаниях математики как особом разделе математической науки. Скорее он будет говорить о роли слова “основания” во фразе “основания математики”, ибо мы делаем математику

с помощью понятий" [1, 67]. Предостерегая от недооценки роли языка в математике, Людвиг Витгенштейн обращал особое внимание на употребление понятий в математике.

Для всех, кто интересуется философскими проблемами математики, в том числе для профессиональных математиков и философов науки, небезынтересно мнение по любому вопросу в этой области такого выдающегося специалиста по математической логике как профессор В.А.Успенский. Различие между "возведением" нового здания и "уяснением" оснований проектируемого здания, по его авторитетному мнению, нигде так четко не проявляется, как в математике. Поэтому вполне естественно постоянное обращение Витгенштейна к математике для иллюстрации своих философских взглядов.

"Математические сущности, пребывающие в мире чистых форм, служат, – по Успенскому, – идеальным полем для философских спекуляций" [2, 86]. Критически оценивая вклад философских работ Витгенштейна в основания математики, В.А.Успенский отмечает, что если понимать основания математики как специфическую математическую дисциплину, то тогда "влияние Витгенштейна на основания математики прослеживается с трудом". Если трактовать термин "основания математики" более объемно, охватывающим философию математики или, по крайней мере, – подчеркивает В.А.Успенский, – "ощутимо с ней пересекающимся", то тогда уже можно говорить и о вкладе Витгенштейна. А как часть общей философской концепции Витгенштейна, его "философия математики" в равной мере разделяет и все ее достоинства, и все ее недостатки.

"Философ должен так крутиться и вертеться, чтобы увернуться от математических проблем, – утверждал Людвиг Витгенштейн, – а не осаждать одну из них – ту, что вроде бы следует решить, прежде, чем можно будет двигаться дальше" [3, 166]. Переход науки к знаковым формам выражения способствовал созданию направления логического позитивизма в философии, стремившегося совместить эмпиризм с логическим анализом. Это течение возникло в начале 20-х годов XX века на основе Венского кружка и объединяло группу математиков и философов, собиравшихся для обсуждения логических и философских вопросов науки. Одна из важнейших проблем логического позитивизма в осмыслении знаково-символических средств состояла в изучении зависимости способов познания от типа языка. Одним из своих предшественников они считали Людвига Витгенштейна, который к тому времени уже прославился своим "Логико-философским трактатом" (1921). Логические позитивисты полагали, что они развивают научную философию, считая, что именно философия призвана обеспечить науку надежными основаниями. Глава Венского кружка Мориц Шлик (1882-1936) в работе "Поворот в философии" (1930-1931), представляющей по существу манифест этого движения, писал: "Наука занимается истинностью предложений, а философия – тем, что они на самом деле означают. Содержание, душа и дух науки состоят, естественно, в том, что именно в действительности означают ее предложения" [4, 31]. Поэтому, считал он вслед за Витгенштейном, в задачу философии не входит формулирование предложений, поскольку "наделение их смыслом" не может быть осуществлено с помощью самих предложений. Мориц Шлик считал, что "великий исследователь – всегда философ" и мечтал о тех временах, когда отпадет необходимость обсуждать особые "философские проблемы" и можно будет ясно и осмысленно, по-философски говорить о любых проблемах.

\* \* \*

Немецкий математик с мировым именем Рихард фон Мизес (1883-1958) на своих лекциях, отличавшихся отточенностью изложения, любил делать философские отступления и заботился о том, чтобы его курсы воспринимались не как вполне законченные, а как часть растущей науки. Как философ он стоял на позициях просвещенного позитивизма. Позитивизм как философское направление основано на принципе, согласно которому подлинное "положительное" знание может быть получено лишь конкретными науками или в результате их синтетического объединения. Важнейший этап в развитии позитивизма определялся идеей, впервые высказанной Людвигом Витгенштейном, и существенно развитой Венским кружком. Речь идет о точке зрения, согласно которой, все содержательные утверждения можно разделить на две группы. К первой относятся те, которые описывают факты, поддающиеся экспериментальной проверке. Вторая группа содержит словесные утверждения, верные или неверные, которые не зависят от эксперимента. Верные утверждения второй группы называют тавтологиями, а неверные – противоречиями. "Предложения логики суть тавтологии", – утверждал Витгенштейн в "Логико-философском трактате".

Утверждение является тавтологическим, если оно не зависит от экспериментов и, следовательно, ничего не говорит о действительности, а только представляет собой некоторую переформулировку произвольно



установленных логических правил на основе изучения определений и вытекающих из них предложений. "Теоремы логики и чистой математики, а также и любые другие аксиоматически сформулированные теории, – писал профессор Р.Мизес в фрагменте из книги "Позитивизм: опыт исследования человеческой мысли" (1960), – являются, согласно представлениям Л.Витгенштейна, "тавтологическими", то есть они ничего не говорят о реальности и не представляют собой ничего, кроме произвольно выбранных по нашему желанию лингвистических правил" [5, 18]. Следует отметить, что новое значение слова "тавтология" отягощено его старым смыслом, согласно которому под "тавтологией" понимались предложения, которые без ущерба для смысла можно опустить как излишнее многословие или пустую болтовню. Поэтому, у математиков, привыкших к особенностям формулирования собственной терминологии, тезис о "тавтологическом" характере их теорем вызывал естественные возражения. Кроме того, для демонстрации тавтологического и непротиворечивого характера математического утверждения требуется "доказательство" и, в этом смысле, неразрешенные математические гипотезы и проблемы, вообще говоря, не классифицируются таким образом.

Объяснение специфики математического доказательства является одной из центральных тем витгенштейновской философии математики. Доказательство Витгенштейн рассматривает как последовательность предложений, с помощью которых получается образ определенного вида "математического эксперимента". В математике, считает он, в некотором смысле как бы экспериментируют с различными "образцами вычислений", некоторые из которых становятся "парадигматическими" в силу своей полезности. "То, что показывает математическое доказательство, – убеждает Витгенштейн, – представляется внутренним отношением и не подлежит сомнению" [3, 172]. Хотя в задачу философии не входит пояснение или уточнение специальных математических понятий, что вполне по силам только профессиональным математикам, он все же пытается привлечь внимание своих читателей к тому, что доказательства бывают разными и более того каждое новое доказательство в математике "расширяет понятие доказательства". В духе сократического метода вопросы Витгенштейна иногда бывают интереснее его ответов. Например, он спрашивает: "Что общего у математического предложения и математического доказательства, из-за чего они оба называются математическими? ... Что математического есть в недоказанном предложении (аксиоме)? Что общего между ним и математическим доказательством?".

В этом же ряду стоят его размышления о том, что устанавливает смысл предложения, и если доказательство найдено, то изменяется ли смысл. "Действительно ли смысл, суть математического предложения становятся ясными, как только мы можем следовать за доказательством?" [3, 173]. Последнее можно пояснить следующим образом. Доказательство требуется, если утверждение теоремы не очевидно. Если же доказываемое предложение не может быть ни истинным, ни ложным, то доказательство служит для установления смысла доказываемого предложения. С такой ситуацией математики неожиданно встретились при доказательстве "континуум-гипотезы". В тоже время доказательство позволяет формулировать новые языковые правила, когда новые задачи не поддаются обобщению на них старых методов или проведению аналогий, игнорирующих качественные различия. Доказательства, по Витгенштейну, влияют на использование языка, поскольку создают новые языковые правила. Например, доказательство "основной теоремы алгебры" связано с созданием нового исчисления, поскольку решение этой теоремы зависело от введения символики комплексных чисел. По мнению доктора философских наук З.А.Сокулер, Витгенштейн убеждает нас в том, что "математические предложения – это не идеализированные описания эмпирической реальности и не образы особой умпостигаемой реальности", а "грамматические нормы, управляющие нашими описаниями реальности" [6, 77]. Хотя для него в любом конкретном случае остается неопределенным, почему мы придерживаемся определенных теорий или методов, зависящих то ли от устройства реальности, то ли от наших привычек, определяемых "социально принятыми правилами".

Довольно длительное время математика была совокупностью высказываний относительно некоторого класса объектов, не имеющего никакого структурного порядка, и высказывание принималось за истинное как интуитивно очевидное, или как доказанное на основе интуитивно очевидных высказываний. После того, как было осознано, что интуитивные доказательства часто приводят к серьезным ошибкам, стал развиваться аксиоматический метод с целью ограничения обращения к интуитивной очевидности, основная тенденция которого состояла в стремлении доказать как можно больше математических предложений. Недостижимым идеалом этой точки зрения было доказательство истинности каждого предложения, принимаемого за такое, поскольку каждое предложение доказывается на основе других, а эти другие – на основе дальнейших и так далее, если, в конце концов, где-то не прервать это процедуру.

Возможно поэтому, как иронично заметил Витгенштейн: "Стены иногда украшают изречениями, но не теоремами механики". Два основных принципа, которым следует и современная математика, явились результатом компромисса между реальными возможностями и недостижимым идеалом. Согласно первому из них, математическая дисциплина начинается с небольшого количества предложений-аксиом, и, в соответствии со вторым, в рамках этой дисциплины предложение становится истинным, когда оно доказано с помощью аксиом или предложений, доказанных раньше.

Выдающийся польский математик и логик Альфред Тарский (1901-1984) считал, что "вплоть до конца девятнадцатого столетия понятие доказательства имело главным образом психологический характер" [7, 142]. По существу, на аргументы, применяемые при доказательствах, не накладывалось никаких ограничений, кроме интуитивной убедительности, хотя уже и начала ощущаться потребность в анализе самого понятия "доказательства". Такой анализ был проделан логиками, так что, начиная с работ крупнейшего немецкого математика Готлоба Фреге (1848-1925), который первым в явной форме ввел в математическую логику кванторы и систематически использовал их, было определено новое понятие "формального доказательства". Осуществив дедуктивное аксиоматическое построение математической логики, и применив ее в качестве метода обоснования арифметики, Фреге представил математику как продолжение логики. И, тем не менее, за исключением некоторых элементарных теорий, Альфред Тарский делает вывод "о несовпадении понятий истинности и доказуемости" относительно всех формализованных теорий, имеющий почти универсальный характер. "Тот факт, что философские следствия этого результата негативны по своему характеру, нисколько не уменьшает его значения", – утверждает он [7, 145]. Даже в области математики понятие доказуемости, вообще говоря, не замещает понятия истинности. Однако именно доказательство по-прежнему остается единственным методом в любой математической теории, используемым для утверждения истинности ее предложений.

\* \* \*

"Важнейшей особенностью почти всех абстрактных множеств, встречающихся в математике, – подчеркивает профессор А.В.Архангельский, – является их бесконечность. Это связано с характерной чертой математики – идеализацией рассматриваемых ситуаций" [8, 6]. После открытия парадоксов канторовской теории бесконечных множеств у философов и у части математиков возникло убеждение, что и в математических теориях могут оказаться скрытые противоречия, даже если они пока и не обнаружены. В связи с этим, определенный период философии математики определялся исследованиями по основаниям математики с целью преодолеть парадоксы теории множеств и запретить "виновные" в этом способы рассуждений. В излюбленной афористической манере Людвиг Витгенштейн, подчеркивая различие функций и проблем математиков и философов, повторяет, что "в математике есть только математические трудности, а вовсе не философские". Философ может вмешиваться только тогда, когда у математиков возникает "чувство дискомфорта" в работе. Поэтому и задача философии математики, по Витгенштейну, является в сущности "терапевтической", способной вносить успокоение, а в противоречиях и парадоксах их теорий они разберутся сами. "Зачем математике нужно обоснование?! Я полагаю, – говорит он, – оно нужно ей не более, чем предложениям, повествующим о физических предметах или же о чувственных впечатлениях, – нужен их анализ" [3, 180]. Многие профессионально работающие математики, не связанные напрямую с "математическими проблемами оснований", вполне могут согласиться с Витгенштейном в том, что эти основания в столь же малой степени лежат для них в основе математики, в какой нарисованная скала поддерживает нарисованную на ней крепость.

Парадоксы в "основаниях математики" никак не отразились на устойчивости ее "продвинутых" теорий. Классические исследования Альфреда Тарского показали, что естественный язык плюс обычная двузначная логика уже образуют противоречивую систему, поскольку в двузначной логике из противоречия может следовать все что угодно, а в естественном языке есть, например, пользующийся наибольшей известностью из нематематических парадоксов, так называемый, парадокс лжеца. Эта антиномия имеет древнее происхождение и ее приписывают знаменитому греческому логике Эвбулиду. В классическом варианте парадокса лжеца речь идет о высказывании "Это утверждение ложно". Если высказывание истинно, то истинно то, что оно утверждает и, следовательно, оно ложно. Если высказывание ложно, то ложно то, что оно утверждает и, следовательно, оно истинно. Тарский отмечал, что парадокс лжеца вместе с некоторыми противоречиями, открытыми на рубеже XX века, все еще анализируется и обсуждается, оказывая существенное влияние на развитие современной логики. Скептически оценивая затею подвести под математику "особо прочный фундамент", Людвиг

Витгенштейн считал, что она порождена неверным философским образом математики как особого, исключительно надежного знания, поскольку "если что-то ненадежно в самой математике, то и любое основание будет столь же ненадежным".

Древнегреческий мыслитель Фалес Милетский (ок. 625-547 до нашей эры), посетив в молодости Египет, где в школах Мемфиса и Фив изучал разные науки, возвратившись на родину, основал в Милете собственную философскую школу. Именно с его деятельностью связывают истоки греческой геометрии, которая первоначально имела дело с неразработанными интуитивными концепциями "точки" и "прямой". Только спустя приблизительно 300 лет автор первых дошедших до нас теоретических трактатов по математике античный математик Евклид (ок. 365 – ок. 300 до нашей эры) дал этим концепциям аксиоматическое истолкование. Биографические сведения об его жизни и деятельности крайне скудны, хотя известно, что он родом из Афин, а его научная деятельность протекала в Александрии, где он и создал математическую школу. Греческая геометрия стараниями Евклида и его последователей сделалась значительно более строгой благодаря тому, что стала полагаться только на логический вывод из явно сформулированных предложений. Хотя классические аксиомы Евклида и служили продолжительное время образцом точных наук, они все же являлись трудно уловимым смешением кажущихся определений и точных постулатов, и, вообще говоря, не были независимы друг от друга. Аналогичный процесс в теории множеств выдающихся немецких математиков занял уже не 300, а всего лишь 35 лет.

Если немецкий математик Георг Кантор (1845-1918) "сыграл роль Фалеса" – роль основателя и первооткрывателя теории множеств, исходя из интуитивных представлений, то его ученик Эрнест Цермело (1871-1953) "сыграл роль Евклида", создав в 1908 году аксиоматическую теорию множеств. На самом деле, как Евклид являлся "одним из многих в длинном ряду греческих геометров – творцов "евклидовой" геометрии", так и Цермело был лишь "первым из полдюжины крупных имен – создателей аксиоматической теории множеств" [9, 46]. В абстрактной теории множеств особое положение занимает одна аксиома, которую часть математиков с трудом принимали на веру, как в свое время и известный постулат о параллельных в геометрии. Мы имеем в виду аксиому выбора, согласно которой, если является какой-либо совокупностью непустых множеств  $\{A_1, A_2, \dots\}$ , то тогда существует множество, состоящее из одного произвольно выбранного элемента из  $A_1$ , одного элемента из  $A_2$  и по одному элементу от всех остальных множеств из совокупности  $\{A_1, A_2, \dots\}$ . Трудности, связанные с этой аксиомой, порождены широтой, которая придается "любой" совокупности множеств  $\{A_1, A_2, \dots\}$ , хотя большинству людей аксиома выбора, впрочем, как и постулат о параллельных, кажется интуитивно правдоподобной. Речь идет о том, что для бесконечной совокупности множеств по существу нет способа составить новое множество поочередной выборкой элементов из всех членов заданной совокупности. В определенном смысле, признание аксиомы выбора – это акт веры.

\* \* \*

Знаменитый американский математик, удостоенный Филдсовской премии (1966) за решение континуум-гипотезы, Поль Коэн и его коллега Ройбен Херш характеризуют полезность этой аксиомы следующим образом: "Оказывается, из невинной с виду аксиомы выбора следуют некоторые неожиданные и чрезвычайно сильные выводы. Например, мы получаем возможность использовать индуктивное построение для доказательства утверждений об элементах в любом множестве ..." [9, 47]. Поначалу казалось, что созданная в конце XIX века Георгом Кантором теория множеств может стать универсальным фундаментом для всех теоретических разделов математики. Однако вскоре выяснилось, что этот теоретико-множественный фундамент выглядит не вполне надежным, в связи с обнаруженными внутренними трудностями новой теории. Наиболее существенной из этих проблем была неполнота теории множеств. Даже проведенная Эрнестом Цермело и усовершенствованная несколько лет спустя Абрагамом Френкелем (1891-1965) формальная аксиоматизация "наивных" принципов рассуждений Кантора, избавив ее от известных парадоксов, не позволила дать ответ на многие простые вопросы о множествах, например, выяснить, существуют ли неизмеримые по Лебегу множества действительных чисел. Для этого требовались новые принципы или аксиомы, важнейшей из которых оказалась аксиома выбора, введенная Цермело. Теория множеств Цермело-Френкеля, несмотря на все критические замечания, – самая фундаментальная на сегодня, и на ее основе строятся основные разделы современного математического и функционального анализа и других дисциплин.

Вопрос об истинности или ложности каких-либо положений в математической "языковой игре", по мнению

Людвига Витгенштейна, можно даже проигнорировать, поскольку куда важнее их полезность или применимость. Известный историк математики доктор физико-математических наук Ф.А.Медведев заключает, что, пройдя длинный и сложный путь от "неосознанных и скрытых применений" в математических рассуждениях XIX века, а затем – через бурную полемику в начале XX века, после явной формулировки Цермело, аксиома выбора все же была признана вполне респектабельным, важным и неизбежным элементом современных теоретических исследований. Выяснению роли этой аксиомы в математике посвящено немало работ, основной из которых считают статью известного польского математика Вацлава Серпинского (1882-1969) "Аксиома Zermelo и ее роль в теории множеств и в анализе" (1918). Например, в популярном стандартном курсе профессора Г.М.Фихтенгольца "Основы математического анализа" словосочетание "аксиома выбора" вообще не встречается, однако, большинство содержащихся в нем утверждений в той или иной степени связано с этой аксиомой, хотя может быть и опосредовано. Уместно также отметить, что существуют многочисленные нетривиальные эквиваленты или "метаморфозы" аксиомы выбора, что, впрочем, и не удивительно, если вспомнить о подобном феномене, сопровождавшем аксиому параллельности в геометрии.

Диапазон мнений об аксиоме Цермело довольно широк. Сомнения и споры вызывали в основном следующие два принципиальных момента. Во-первых, речь идет о реализации выбора бесконечной последовательности элементов, во-вторых, выбор элемента из произвольного неупорядоченного множества – это тоже логическая проблема. Одной из основных парадигм математики является идеал однозначности. Аксиома выбора, вообще говоря, противоречит этому идеалу, поскольку выбираемые с ее помощью множества или соответствующие функции определяются не единственным образом. Основная трудность состоит в том, что хотя их существование и принимается, однако, не дается способа предпочтения чего-либо одного. Говоря о выборах с помощью аксиомы Цермело, создатель знаменитой Московской математической школы академик Н.Н.Лузин (1883-1950) утверждал, что ее сторонник "выбирает и грезит по-своему, и нет не только возможности сообщить своему собеседнику о проделанных в бесконечном количестве выборах, но и быть согласным даже с самим собой" [10, 73]. Тем не менее, по свидетельству академика П.С.Александрова, позже он же говорил об этой аксиоме: "Если бы только кто-нибудь знал, что это за вещь!"

Философское значение математики в том и состоит, что по существу она "конструирует" методы, которые, учитывая ее многообразие и множественность, вообще говоря, могут иметь дело с любым содержанием. Хотя содержательной математике свойственна множественность в интерпретации ее теорий, она не связана напрямую с метафорическим содержанием, присущим гуманитарному научному знанию. Тем не менее, Людвиг Витгенштейн находил своеобразное сходство философского исследования в математике с эстетическим. В истории философии и культуры XX века он был в широком смысле слова философом жизни. Несмотря на глубину душевных и нравственных страданий Людвига Витгенштейна, – вспоминал его ученик Норман Малкольм, – в конце своей жизни он достойно сказал: "У меня была прекрасная жизнь".

#### Литература

1. Грязнов А.Ф. Л.Витгенштейн о методологических вопросах математического знания // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. – 1987, № 4. – С. 63-74.
2. Успенский В.А. Витгенштейн и основания математики // Вопросы философии. – 1998, № 5. – С. 85-97.
3. Витгенштейн Л. Замечания по основаниям математики // Он же. Философские работы. Ч.2. – М.: Гнозис, 1994. – С. 1-206.
4. Шлик М. Поворот в философии // Аналитическая философия: Избранные тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – С. 28-33.
5. Мизес Р. Математические постулаты и человеческое мышление // Очерки о математике. – М.: Знание, 1973. – С. 3-43.
6. Сокулер З.А. Людвиг Витгенштейн и его место в философии XX в. – Долгопрудный: Аллегро-Пресс, 1994. – 172 с.
7. Тарский А. Истина и доказательство // Вопросы философии. – 1972, № 8. – С. 136-145.
8. Архангельский А.В. Канторовская теория множеств. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 112 с.
9. Коэн П.Дж., Херш Р. Неканторовская теория множеств // Природа. 1969, № 4. – С. 43-55.
10. Медведев Ф.А. Метаморфозы аксиомы выбора // Вопросы истории естествознания и техники. – 1983, № 4. – С. 69-76.

## ИГРОК В РЕГБИ П.БУРДЬЕ

(к тексту П.Бурдые «Университетская докса и творчество: против схоластических делений»)

*Тягунова Татьяна Васильевна, аспирантка кафедры психологии и педагогики РИВШ БГУ*

Вопрос, который прежде всего ставит Бурдые: как возможен дискурс об университете как нечто внешнее по отношению к университетскому дискурсу? Как избежать само собой разумеющихся утверждений? Это также и вопрос используемого языка. Предмет дискурса Бурдые, таким образом, - не столько сам университетский дискурс, сколько социальные условия его возможности в той форме, в какой он существует и воспроизводит себя через своих носителей.

В чем, по Бурдые, парадоксальность критического образовательного дискурса, так это в его внутреннем статусе: критика системы образования осуществляется посредством ее же собственных категорий. Очевидно, образовательный дискурс предусматривает специальную нишу, «место критики», даже призывает к ней, обеспечивая ей легитимность внутри своих собственных границ, определяя принципы, по которым она будет выстраиваться, - в соответствии со своими основными диспозициями. Следовательно, вопрос в том, как избежать этой парадоксальности.

Но помимо ловушки, исходящей из внутреннего статуса образовательного дискурса, существует еще и опасность, заключенная в общности самого предмета дискурса: об университете говорят все. Следовательно, нужен специальный язык. Социоанализ вступает на территорию образования и производит там деконструкцию. Бурдые осуществляет разбор основных оппозиций, в соответствии с которыми строится образование. Его язык предельно внешний: категории габитуса и практики и - для характеристики отношений внутри образовательной системы - понятие университетской доксы. Это метаязык: необходимо выйти за рамки образовательного дискурса, сделав его предметом социологического анализа. То, что позволяет Бурдые производить подобное действие - социальная природа формирования образовательных отношений. Воспроизводство и функционирование университетского дискурса основывается на определенном рода отношениях между агентами образовательной системы и самой образовательной системой, т. е. университетом как социальной институцией. Докса, таким образом, - не набор диспозиций, принципов, положений, а отношение согласия с ними. И дискурс Бурдые - это дискурс об условиях этих отношений.

Своего рода хирургическая операция по вскрытию ткани социального, обнажающая два плана: план эксплицитного и план имплицитного. План имплицитного: университет основывается на вере в свои базовые ценности и предполагает неосознаваемое подчинение им. План эксплицитного: университет требует наличия и следования некоторой позиции, «корпоративного образа бытия», в котором находит отражение неосознаваемое подчинение диспозициям университета. Университетская докса - это то, что характеризует отношение согласия между обоими этими планами: университет требует не только наличия веры в себя, т. е. предрасположенности к усвоению требуемых им диспозиций (план имплицитного), но и «чего-то большего», а именно: отражения (а отнюдь не открытого выражения) этой веры в университет на уровне диспозиций, вписанных в наше поведение, восприятие, мышление (план эксплицитного). Речь идет о том, что оставляет метки на нашем теле.

Образование - не что иное, как определенного рода образовательная практика. Именно здесь Бурдые обнаруживает проблему. Что представляет собой сегодня эта практика? Бурдые характеризует ее как монополию воспроизводства с четкой внешней границей и множеством разделяющих и иерархизирующих границ внутри. Внешняя сегментация системы преподавания гомологична внутренней сегментации нашей системы мышления. Проблема в том, что данная практика образования не является практикой как таковой: она перестала быть способом производства. Или, возможно, единственное, что она производит, - это воспроизводство монопольного знания, ограниченного (и ограничивающего)

рамками отдельных дисциплин (иерархизированных и иерархизирующих) или рамками отдельных профессорских голов, стремящихся сохранить и защитить от изменений свои ментальные структуры. Пространственная логика разделения: всякое различие здесь связывается с наличием границы, будь то внешняя граница отдельных дисциплин, либо граница ментальная. Дуалистическая логика противопоставления, в соответствии с которой одной из конституирующих оппозиций в образовании выступает, прежде всего, оппозиция субъект-объект. Образовательная практика, постоянно выстраивающая и воспроизводящая систему разделяющих дихотомий, соответствующих интеллектуалоцентристской педагогике, - практика, габитус которой, если воспользоваться здесь языком самого Бурдье, утратил свой порождающий потенциал. То есть это практика закрытая.

Существующая система образования разделяет габитус и практику: принципы в качестве фиксированных эпистемологических правил должны быть усвоены прежде их применения. Для Бурдье же они нераздельны. Необходимо динамизировать отношения внутри образовательной практики, снять разделение между принципами и их осуществлением. Следовательно - нужна педагогика действия. Но что это значит? У Бурдье есть прекрасный пример, который отсылает нас к области спорта. Обучение по аналогии с игрой в регби: обучение как нечто, происходящее на игровом поле, а отнюдь не с позиции находящегося за стеклом наблюдателя: знающего правила, но не умеющего играть. В игре как нигде важно непосредственное практическое «чувство игры». Но ведь это то, что входит в наше тело, минуя сознательное использование языка (за исключением, конечно, того случая, когда способ говорить и делать - одно и то же). Форма телесной мысли, говорит Бурдье. Возможно, именно поэтому Бурдье не интересуется то, что говорят «педагоги», его, скорее, интересуется то, что они делают. И, возможно, именно поэтому не случайна у него и метафора тела. Речь, таким образом, о практике обретения чувства игры, которая является также практикой обретения мыслью телесной формы. Педагогика действия, таким образом, - это то, что напрямую связано с необходимостью вхождения в практику, нахождения в ней, то есть с практикованием практики.

Парадоксальным образом именно повторение дает возможность воображению, изобретательству. Во-первых, поскольку повторение здесь избирательно. Во-вторых, поскольку воображение, творчество - вне традиционных рамок дихотомии рутинного воспроизводства, с одной стороны, и творческого озарения, с другой. Собственно именно наша боязнь повторения ведет к тому, что мы непрерывно механически воспроизводим. Воображение у Бурдье — это, прежде всего, механизм. Изобретательство должно стать привычкой. Необходимо, чтобы мысль стала телесной, чтобы принципы практики стали достоянием не одного лишь сознания, а вошли в наше тело. Педагогика по Бурдье - это то, что связано с физикой тел и физиологией действий. Его педагог - если не атлет, то, во всяком случае, тренер, но не комментатор.

Образовательные практики по Бурдье - это способы говорить и делать, имеющие границы, но не конечные. У Бурдье присутствует определенная онтология; он говорит: «такова реальность»; и все же, скорее, он против описания реальности, он за ее практикование!

Но что значит габитус изобретательства? Как таковой габитус Бурдье не поддается описанию, он постоянно исчезает, несмотря на осуществляемую Бурдье объективацию. Несомненно, габитусы, структурирующие конкретные практики - это ограничители наших возможностей в том смысле, что они как системы принципов имеют свои границы, однако они обладают и неограниченным порождающим потенциалом, который делает возможным свободное продуцирование мыслей, восприятий, действий, хотя и вписанных в заданные габитусом границы, свойственные данной конкретной практике. В этом смысле Бурдье стремится преодолеть привычные противоположности, не выходящие за рамки альтернативы: либо гениальность (и тогда не нужен учитель), либо нет (и тогда остается механическое воспроизводство), или - либо мы свободны (творить), либо мы пред-детерминированы (культурой) и т.д. Практика в смысле Бурдье - вне рамок данных альтернатив, ведь наши возможности изобретать хотя и ограничены, однако, -бесконечны.

Возможно, что именно в этом снятии жестких разделений состоит возможность (создания) бесконечных различий, бесконечных малых вариаций: поскольку повторение принципов, о котором говорит Бурдье, той или иной образовательной практики - в действиях, мыслях, восприятиях - не является ни простым механическим воспроизведением, ни изобретением чего-то принципиально нового. Это, скорее, - практическое обучение искусству игры по правилам, подверженным бесконечными трансформациями. И как ни странно, для этого нужно поглупеть, поскольку поглупеть здесь - значит подчинить свою глупость,

свое тело дисциплине сочинительства. Такова логика изобретательства у Бурдые, логика различающего повторения.

Все же есть еще один момент в том, что касается дискурса Бурдые. Вопрос доверия. Ведь если критика университета - в той мере, в какой она является его же продуктом — вызывает подозрение в своей очевидности, то этот же вопрос может быть поставлен и в отношении всякого иного дискурса, так или иначе имеющего социальные условия своего формирования. Иначе - что «скрывается» за социоанализом?

## КАРТЕЗИАНСКОЕ ПОНИМАНИЕ НАУКИ И КОНСТРУКТИВНАЯ РОЛЬ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Михайлова Наталья Викторовна, аспирантка РИВШ БГУ*

История культуры, включающая историю науки и образования, знает немало проблем и споров, которые, казалось бы, навсегда ушли в прошлое, но сегодня вновь привлекают к себе всеобщее внимание. В философии науки, точнее – в теории познания, такие вопросы называют «вечными». Одни под этим понимают принципиальную неразрешимость вопроса, тогда как для других «вечность» вопроса означает лишь то, что он обречен заново переосмысливаться каждым последующим поколением. К таким проблемам можно отнести понимание роли науки и естественнонаучного образования в современном обществе. Еще полтора столетия тому назад Александр Герцен говорил о том, что не верит в непрерывное восхождение к лучшему. Природа, считал он, индифферентна к Человеку. Она только предоставляет ему свои возможности, нередко в ущерб самой себе. Наша важнейшая задача состоит в том, чтобы достойно и успешно их реализовать.

Исторический опыт науки свидетельствует о том, что противостояние двух стратегий науки и научного мышления, активно соперничавших на рубеже XVIII-XIX веков, то есть классической или ньютоновской науки, с ее верой во всемогущество математизации, окрепнувшей в ходе научной революции XVII века, и идеями, отвергнутыми наукой и нашедшими убежище в литературе, искусстве и паранауке, вновь выглядят актуальными. Вопрос о точном и неточном знании является ключевым и в социальной оценке науки. Еще сравнительно недавно именно математика служила образцом точного знания. Однако в начале XX века математика столкнулась с определенными трудностями при решении некоторых внутренних задач, проливающих свет на степень точности формализованных теорий. Речь идет, прежде всего, о теоремах Гёделя о полноте и о так называемых проблемах оснований математики, точнее – о теории бесконечных множеств Кантора. С философской точки зрения, соответствующие проблемы отражают противостояние двух различных подходов к точности в науке. Для правильного понимания современных проблем мы постоянно обращаемся к великим мыслителям прошлого.

Французский математик и философ Рене Декарт (1596-1650), труды которого просвещенное человечество изучает уже почти четыре столетия, предупреждал, что "большинство голосов не является доказательством, имеющим какое-нибудь значение для истин, открываемых с некоторым трудом, так как гораздо вероятнее, чтобы истину нашел один человек, чем целый народ". В своих заметках философ Мераб Мамардашвили говорит о феномене неизбежности мысли, поскольку без мысли нет силы вещей, создающей историю [1].

Философствовать можно только о том, что обладает свойством личного. Философские рассуждения – неотъемлемая часть сознательной жизни. Ее иногда довольно трудно осознать или, как говорят философы, подвергнуть рефлексии, поскольку она иногда похожа на жизнь в мире имитаций. Бесспорно одно: наша сознательная жизнь целиком замкнута на индивидуальное сознание и только к этому предмету имеет отношение. Индивидуализация - это ничем незаменимое личностное существование в акте восприятия, обозначенное формулой Декарта *cogito ergo sum* - мыслю, следовательно, существую. Французский историк философии и науки Александр Койре заметил, что *cogito* Декарта содержало больше сокровищ, чем он сознавал.

Во многом можно сомневаться, но в этом сомнении все же остается уверенность каждого в собственном существовании. Ибо без этой уверенности не только тяжело жить и создавать, но проблематичным и невозможным становится само сомнение. Двенадцать столетиями раньше святой Августин (354-430) провозгласил принцип *si fallor, sum* - я обманываюсь, следовательно, существую, который очень похож на декартовское *cogito ergo sum*. Но, как замечает выдающийся математик и мыслитель-гуманист Блез Паскаль (1623-1662), Августин далек от усмотрения в этом высказывании тех чрезвычайно важных



выводов, которые великий французский мыслитель сделал из своего *cogito*, поскольку, одно дело – высказать нечто случайно, не вдаваясь в дальнейшие размышления о нем, и совсем другое – извлечь из него замечательные следствия, доказывающие различие материальной и духовной природы. Декартовское "мыслю, следовательно, существую" стало моральной опорой человечеству в трудные периоды жизни и гарантом устойчивости научных исследований.

В своих мирах Мераб Мамардашвили любил встречаться со своими любимыми философами: Платоном, Декартом и Кантом. Рене Декарта именовали на латинский манер Картезий, а его учение – картезианством. Картезианское понимание науки - это образ науки, ориентированный на объективность. В то же время Декарт связывает с наукой и истиной понимание их значимости для человека и истолковывает научное знание как высшую человеческую ценность. Философия Рене Декарта оказала решающее влияние на формирование самого стиля мышления, характерного для XVII века, и на таких гигантов, как Исаак Ньютон и Готфрид Лейбниц. Декарт верил в априорные истины и в то, что разум своей силой может выработать полное знание обо всем. Математика, аналогично языку, музыке и мифотворчеству, принадлежит к числу изначальных проявлений человеческой творческой активности [2]. Математика явилась для Декарта отправным пунктом и вдохновляющим образцом его размышлений о проблемах, ставших основными в его беспристрастном творческом поиске истины.

Наука, следуя идеалам Декарта и Ньютона, понималась как всеобщее и универсальное знание, исключающее субъективные подходы. По мнению Рене Декарта, естественный свет разума, прорезывающий тьму незнания и указывающий путь к абсолютным истинам, зажигает в душе человека Бог. Однако великие создатели классической науки по-разному понимали, каким образом разум проходит этот путь. Декарту он представлялся как строго обоснованное, согласованное с правилами универсального метода, исследование данных Богом очевидностей и врожденных идей, в применении к сложнейшим конструкциям и понятиям человеческого ума. Ньютон отдавал предпочтение эксперименту в рамках надежной математической теории, не доверяя ни очевидностям, ни врожденным истинам.

Поразительно, как наука, которая постоянно критиковала свои собственные утверждения, опровергая и выдвигая новые гипотезы, пытаясь освободиться от исследователя, смогла погрузиться в догматизм. Рене Декарт сформулировал положение, согласно которому, мы познаем только то, что сами же и творим. Оно легло в основание новоевропейского естествознания и позднее было поддержано Иммануилом Кантом. Картезианское понимание природы шло через максимальное сближение физического объекта с математическим. Это понимание своеобразно преломилось и в образовании, поскольку выработкой новых знаний занимается наука, а их усвоением и распространением – образование. Это понимание образования и его отношения к науке завещано нам эпохой Просвещения.

Мы принадлежим к тому интеллектуальному универсуму, принципы которого сформулировал один из первых и значительнейших деятелей в этой области – Рене Декарт. Он не столько приобщил нас к великим истинам, сколько определил строй нашего мышления, оставаясь творческим источником нашей умственной жизни. Может быть, поэтому с ним спорят, вступают в диалог современные философы. В европейской культурной истории, а, возможно, и в истории духа вообще, существует некий закон, проявляющий себя в отчетливой ритмичности, с которой периоды разреженности идей сменяются эпохами их необыкновенно интенсивного созидания. Так, античная философия в период создания своих наиболее существенных направлений занимает чуть более полутора столетий. Философия Высокого Средневековья и Возрождения, наиболее существенная в творческих идеях и свершениях, обнаруживается примерно на протяжении двух веков.

Даже блистательный XVII век относится к такому же периоду исключительной результативности духовной деятельности, совпавшей с фундаментальным изменением жизни человека западного мира, благодаря которому создан феномен, который стали именовать Западом, включающий наряду с общественно-политическими ценностями науку, технику и высокий уровень абстракции. В этот век впервые наука выступила как реальная сила его истории. Это век создания новой философии, новой математики и нового знания, одним из творцов которого был Рене Декарт [3]. Мераб Мамардашвили говорил, что Декарт – самый таинственный философ Нового времени или даже вообще всей истории философии. Одной из наиболее фантастических вещей в философии Декарта является его понимание того, что для мысли самым страшным врагом является прошлое, поскольку то, что называется прошлым, складывается с такой скоростью, которая не дает возможности ни подумать, ни понять, хотя и кажется, что это все мы уже пережили. Прошлое только обладает видимостью понятого и пережитого. Мы в

каждую минуту, будучи конечными существами, не можем быть везде и даже не имеем на это времени, наше время не бесконечно, чтобы раскрыть все то, что с нами происходит.

Изучение и построение мира классической науки было бы невозможно без допущения гипотетически мощного интеллекта, не ограниченного пространством и временем. У Блеза Паскаля бесконечность выступает то под видом бесконечной природы, то, как бесконечный Бог, то в виде бесконечности человеческого познания, то в смысле бесконечных желаний и потребностей людей. Мы мыслим ограниченно и должны завершить мысленные шаги в заданное конечное время и в конечном пространстве. Нельзя с уверенностью говорить о бесконечности как свойстве самой реальности. Человек и его опытные знания конечны, поэтому мы не можем знать, бесконечен ли наш мир количественно и качественно, в отличие от его идеализаций. Часть вопросов, связанных с проблемой бесконечного, можно сформулировать так: как надо работать с бесконечностью, и каким образом конечный интеллект может изучать бесконечное? Человек бесконечно превосходит человека, поскольку конечный человек – по Паскалю – "бесконечен в своих стремлениях", движущей силой которых являются неизбежные противоречия всей его сознательной жизни.

## Литература

1. Михайлова Н.В. М.Мамардашвили: философский анализ проблемы смысла науки // Философы XX века: Мераб Мамардашвили. - Мн.: РИВШ БГУ, 2000. - С.37-42.
2. Михайлова Н.В. Методологические проблемы теоретической математики: три философских аспекта // Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании. - Мн.: ПроPILEI, 2001. - С.243-254.
3. Еровенко В.А., Михайлова Н.В. Принцип радикального сомнения Рене Декарта в легитимации знания и преподавания современной математики // Адукацыя і выхаванне. - 2001, №4. - С.12-18; №6. - С.26-33.

## **КОНТИНЕНТАЛЬНЫЕ «ПРОЕКТНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ» КАК ЭПИЦЕНТРЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Работа выполнена при поддержке белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (грант № г 99 – 182 "формирование проектной рациональности в практике современного университета").

*Краснов Юрий Эдуардович, начальник отдела стратегии образования, ЦПРО БГУ*

**1. Характеристика современной социокультурно-исторической ситуации как перехода к "альтернативной цивилизации", стратегия развития человечества на XXI век.** Достаточно точную, емкую, глубокую характеристику современной ситуации в странах бывшего СССР дал ректор БГУ А.В.Козулин в одном из своих, по-видимому, программных выступлений. С нашей точки зрения, сказанное А.В.Козулиным в наибольшей степени относимо как раз к Республике Беларусь и именно в отношении нашего государства можно утверждать, что на его долю "в новых социальных и культурных условиях выпала особая роль: возможность оказаться в авангарде мирового развития. Довольно сетовать по поводу нашей отсталости и бедности, и непомерно восторгаться тем, как замечательно живет весь "цивилизованный" мир. Глобальный общецивилизационный социальный и культурный кризис поставил все страны и народы перед лицом проблем одного порядка – как строить свои отношения с будущим и само будущее. В этом смысле каждый народ имеет свой шанс на прорыв и самое время осознать особенность нашей ситуации и не упустить эту уникальную возможность предложить мировому сообществу перспективную социокультурную инициативу" [6, 37].

Именно общецивилизационный характер кризиса был зафиксирован на известной конференции ООН в Рио-де-Жанейро в 1992 по окружающей среде и развитию, на котором мировые элиты (на уровне глав государств и правительств, экспертов и др.) указали на необходимость срочной смены общецивилизационной модели развития и перехода от "общества потребления" к "альтернативной цивилизации" и "концепции устойчивого развития" ("Повестка дня на XXI век"; см., например, [8; 9; 10]). Открывая конференцию, Генеральный секретарь ООН Б.Бутрос Гали сказал: "Никогда ранее в истории так много не зависело для вас самих, для других, для ваших детей, для ваших внуков, для жизни во всем многообразии ее форм от того, что вы делаете или не делаете" (цит. по [8]). Непосредственный участник конференции академик В.А.Коптюг писал: "Один из основополагающих выводов Конференции ООН в Рио состоял в том, что повторение развивающимися странами (3/4 населения мира) пути развития небольшого числа стран, достигших высокого уровня благосостояния (т.е. капиталистического варианта развития), невозможно – планета Земля этого не выдержит" [9].

Дело в том, что вероятность такого – "неустойчивого" – развития существует. Вот как пишет об этом академик РАО и Президент Академии прогнозирования Российского отделения Всемирной Академии исследований будущего И.В.Бестужев-Лада: "С помощью научного инструментария современной прогностики, во всеоружии средств современной науки, досконально установлено: если ведущие тенденции развития человеческого общества, наблюдаемые во второй половине истекающего столетия, сохранятся и на обозримую перспективу ближайших десятилетий, то не позднее исхода первой половины грядущего столетия можно ожидать катастрофических последствий для существующей цивилизации ...жить так расточительно и "загрязнительно", как живет сегодня полтора миллиарда обитателей развитых стран мира ... десяток миллиардов землян столетие спустя попросту физически не смогут. Необходимо искать альтернативные пути. И поиск разворачивается. Ясно, что он подразумевает далеко идущие нововведения практически во всех сферах жизнедеятельности общества" [1, 7].

Итак, нарастание деструктивных процессов почти во всех областях жизни, рост остроты практически всех глобальных проблем, мировые кризисы культуры и образования заставляют ставить интеллектуалов всего мира вопрос о новом социокультурно-историческом общецивилизационном проекте ("альтернативной цивилизации") и выходе из иллюзий идеологии Просвещения Нового времени (см.,

например [2; 5]). Главная сложность, с нашей точки зрения, заключена в том, что данный проект должен разрабатываться вместе с подготовкой и воспитанием молодого поколения, способного уже к 2050 г. перевести жизнь на планете в качественно иное – экологическое, устойчивое, мирное русло. В противном случае, по мнению многих экспертов, большой беды не избежать.

**2. Краткое обоснование необходимости парадигмального сдвига в системной целостности: "тип цивилизации" – "тип рациональности" – "тип образования".** В основе современного мирового образования (среднего и высшего) лежит классическая новоевропейская рациональность с ориентацией на науку и научные формы познания, знания, истины. То есть вся современная мировая педагогика – есть педагогика, "воспитанная" на просвещенческой идеологии Нового времени с присущим ей обожествлением естественнонаучной рациональности, верой в Прогресс, Разум и т.д. Достаточно сказать, что все современное содержание образования (как в средней, так и в высшей школе) – калька и адаптация "основ наук". Редко обращается внимание, что сама наука – есть превращенная, рафинированная форма познавательной рациональности, познавательного отношения к миру. Таким образом, современное образование незаметно для учащихся и студентов культивирует у них привычку пассивного, созерцательного отношения к жизни, интеллектуальная активность сводится исключительно к познанию, исследовательской деятельности. Молодежь не учится приобретать и наращивать опыт проектно-практической деятельности, который не может быть подменен научными знаниями (о естественных законах жизни объектов природы, общества, психического и т.д.). Поэтому современную образовательную ПРАКТИКУ можно квалифицировать как ПРАКТИКУ СОЗЕРЦАТЕЛЬНО-ВЕРБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (которая в своих реальных формах сформировалась, по-видимому, через "оповседневивание" и редукцию идеала образования как трансляции "основ наук"). По нашему мнению, данная ПРАКТИКА не может обеспечить решение перспективных социальных, культурных и исторических задач, востребующих активно-поисковой, творчески-преобразовательной жизненной позиции молодого человека, вырабатывающего самостоятельно и на основе всемирно-исторического опыта новое видение образа жизни своего поколения и путей разрешения глобальных и региональных проблем.

Между тем, тенденции развития общества и культуры в XX веке требуют от человека, во-первых, активно-деятельностного отношения к природе, обществу, самому себе и, во-вторых, учета органических, естественно-эволюционных форм жизни и соответствующих закономерностей. С нашей точки зрения, это востребует ПРИНЦИПИАЛЬНО иную (нежели классическая познавательная) рациональность. Назовем востребуемую рациональность – проектно-практическая мыследеятельностная постнеклассическая рациональность (кратко "проектно-практическая"). Новое образование и должно вырастить поколение молодежи – носителей проектно-практического мировоззрения и мироотношения. Главная особенность проектно-практического мироотношения – способность личности и профессионала сознательно и ответственно "работать с будущим" (корректируя своим личным действием тенденции настоящего).

В дополнении к уже сказанному отсылаем к одному из наших текстов [13], в котором предварительно и тезисно намечен контур социально-культурно-исторических оснований необходимости разработки проектно-практической рациональности, распространения проектно-практических форм культуры, жизнедеятельности, мироотношения и их формирования, складывания и трансляции через образовательные институты будущего.

**3. Перспективы сферы образования в целом в XXI веке. Смена новоевропейской образовательной ПАРАДИГМЫ. Переход от ПРАКТИКИ созерцательно-вербального к ПРАКТИКЕ мыследеятельностно-самоопределенческого образования.** Происходит изменение функции, веса и значения сферы образования в жизни современного общества. Обсуждаемый нами общецивилизационный переход (в условиях кризиса и, фактически, разрушения традиционных механизмов социализации молодежи в XX веке – через семью, общину, ремесленно-профессиональное сообщество, церковь и т.п.) возможен, с нашей точки зрения, только через задействование данной сферы. Именно современное (в смысле обновленное) образование – как массовая ПРАКТИКА формирования мировоззрения, ценностей, сознания, культуры, субъективности людей, – может стать потенциально чуть ли не единственным средством обеспечения необходимого социокультурного и антропологического прорыва.

Поэтому мы считаем, что в будущем произойдет превращение образования (и в особенности – ведущих

национальных университетов) в ключевую сферу общественной жизни в деле обеспечения перехода человечества на модель "альтернативной цивилизации" и "устойчивого развития", ибо она непосредственно работает с сознанием и способностями молодого поколения в целом.

С другой стороны, образование становится также инструментом обеспечения национальной безопасности, механизмом развития региональных общественных систем и средством подъема национальных экономик (позиция Московской Академии Развития Образования (МАРО) и ее лидера Ю.В.Громыко, см. – [4]). Сегодня можно говорить об образовании как о фактически особом типе национально-государственного сверхоружия в концентрированных информационно-смысловых войнах 4-ого поколения. Но ведь в таком случае механизмы стратегического развития сферы образования становятся одним из ведущих факторов национальной безопасности и конкурентоспособности обществ постиндустриальной эпохи [14; 15].

Новый социокультурно-исторический контекст востребует смену образовательной ПРАКТИКИ, которая сегодня строится на ПАРАДИГМЕ классической научной познавательной-ориентированной рациональности, представленной в форме учебных предметов типа "основ наук". Такое содержание образования вместе с пассивной классно-урочной и лекционно-семинарской формой организации занятий никак не способствуют формированию у молодого поколения активной проектно-деятельностной жизненной позиции, не развивают необходимых навыков для жизни в условиях XXI века. Между тем, если соглашаться с содержанием первого пункта, то задача нашего поколения – подготовить молодежь к самостоятельной, полной ответственности и опасностей взрослой жизни середины XXI века, когда им будет не на кого рассчитывать, кроме как на самих себя. Между прочим, по нашему мнению, именно это рассогласование – между ПРАКТИКОЙ созерцательно-вербального образования и вызовами времени, – обуславливает то, что получило название "мирового кризиса образования" [16], т.е. кризис (мирового) образования, в свою очередь, является глобальной проблемой современности [18]. А это еще более затрудняет процесс разрешения не образовательных глобальных проблем.

Поэтому мы утверждаем, что разработка социокультурного проекта "альтернативной цивилизации" должна осуществляться одновременно с выращиванием как новой проектно-практической мыследеятельностной постнеклассической рациональности (кратко "проектно-практической"), так и самих ее носителей. Это возможно только в условиях иной образовательной парадигмы, нового базового процесса, перехода учащихся и студентов от пассивного восприятия сведений и информации из объектно-ориентированных "основ наук" к втягиванию и "укоренению" их в процесс созидания "альтернативной цивилизации" через прямое участие молодых людей уже на ученической скамье в проектировании и практико-экспериментальной (в том числе имитационно-игровой) проверке различных элементов и пластов будущей общественной и индивидуальной жизни. Назовем эту перспективную педагогическую формацию парадигмой и ПРАКТИКОЙ мыследеятельностно-самоопределенческого образования, обучения и воспитания личности [12], способной развивать у человека умения проводить самостоятельный анализ общественно-политической, социокультурной, профессиональной, жизненной ситуаций, самоопределяться в них на основе исторического и личного опыта, ставить общецивилизационные, национально-государственные и персональные цели, проектировать "шаги" развития, реализовывать их своим же действием, вносить в проект изменения (а значит, программировать развитие) и быть способным все это проделывать в коллективе в инновационном режиме в условиях неопределенного будущего.

**4. Концепция "проектного университета" (неклассический университет проектно-программного типа) как логическая конкретизация мыследеятельностно-самоопределенческой образовательной ПАРАДИГМЫ: от исследования к самоопределению, проектированию и действию.** Нам видятся следующие перспективы системы высшего и, прежде всего, университетского образования в XXI веке. В этом случае мыследеятельностно-самоопределенческая образовательная парадигма конкретизируется в форму "института проектного типа" и "проектного университета", в основу которых закладывается проектно-программный тип универсализма и образовательная ПРАКТИКА социокультурно-исторического самоопределения личности и профессионала. Сверхзадачей такого университета могло бы стать выращивание у выпускников самостоятельного видения решения общецивилизационных (глобальных) и региональных проблем с учетом всего жизненного и профессионального опыта, накопленного человечеством. Результатом деятельности "проектного университета" могли бы быть конкретные идеи (концепции, проекты, программы) и практики (экспериментальные производства, инновационные научные группы выпускников,

общественные движения и клубы, прорывные образцы общественной региональной жизни и т.п.), направленные на складывание и выращивание "альтернативной цивилизации". Таким образом, концепция "проектного университета" – есть ответ на ситуацию общецивилизационного кризиса и смены образовательной парадигмы.

Идея "проектного университета" была предложена нами в 1999 г. в рамках разработки Центром проблем развития образования проекта концепции "Университет как центр культуропорождающего образования. Смена форм коммуникации в учебном процессе" (1999). В первой редакции идея "проектного университета" содержала указание на смену базового процесса в университете: от ведущей роли исследования – к ведущей роли проектирования (на основе широкой социально-культурно-исторической ориентировки). В дальнейшем мы увидели возможность конкретизации и развития данной идеи за счет заимствования центральной категории "ПРАКТИКА" проекта "ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования" [11].

При разработке контуров "проектной парадигмы университетского образования" нужно учесть стратегическую схему объединения немецкой и американской моделей университета на основе культурно-исторического и проектно-программного подходов [3], а также новейшие тенденции развития университетов в Европе на складывание так называемой модели "предпринимательских университетов" (Твент и др., см., например, – [17]). Широкая трактовка идеи ее авторами предполагает подход к университету как непрерывно саморазвивающемуся "организму", поощрение "духа предпринимательства и инициативы", что, однако, не сводится к зарабатыванию денег, но, тем не менее, может означать поворот образования в сторону обеспечения инновационных прорывов в различных областях на основе целенаправленной научно-технологической политики.

При определенной интерпретации складывание "предпринимательского университета" в Европе можно соотнести с размышлениями В.В.Давыдова и Ю.В.Громыко – одних из ведущих российских теоретиков и методологов образования – о необходимости непротиворечивого синтеза двух парадигм университетского образования: немецкой и американской [3] и формирования методологической метапрограммы "Образование как средство развития региональных общественных систем" (Громыко Ю.В., 1990). Университет должен быть автономен и независим от текущего, сиюминутного положения дел в различных областях общественной жизни и народного хозяйства. Но при этом он должен быть зависим от проектных представлений о конкретных "шагах развития" в различных сферах деятельности и отраслях промышленности. То есть, с одной стороны, задача университета – включить молодежь в традицию истории, философии, науки и культуры, а с другой стороны, университет должен научить их "строить будущее" и "работать с будущим" своих профессиональных сфер на основе ситуативного анализа и выделения актуальных нерешенных проблем.

**5. НАУЧНАЯ ШКОЛА как организационная – научно-образовательно-производственная – единица (ядро) "ПРОЕКТНОГО УНИВЕРСИТЕТА" будущего (как элитно-прорывного высшего учебного заведения).** При подготовке нами предложений (весна 2000 г.) для проведения Ученого Совета БГУ по кадровой политике [Краснов Ю.Э., 2000] мы выдвинули следующие идеи: превращения "научной школы" в единицу университета и формирования единого "научно-производственно-образовательного процесса". В тексте предложений для нас ведущим контекстом выступала идеология обеспечения стратегического кадрового менеджмента и подготовки высококвалифицированных молодых ученых и организаторов науки, в данном тексте контекст может быть расширен до уровня разработки новой модели университетского образования. Итак, мы предлагаем рассматривать "научную школу" как новую структурно-функциональную микро-единицу будущего университета (анализ по единицам, предложенный выдающимся советским психологом Л.С.Выготским, в отличие от анализа по элементам, должен выделить такое образование, которое содержит в себе все особенности целого). На "неорганическом теле" научной школы можно объединить, синтезировать, снять и органично сконфигурировать такие деятельности, как фундаментальные научные исследования, промышленное внедрение, экспериментальное производство, предпринимательство, образование, воспитание, подготовка молодых ученых, кадровая политика (менеджмент, научная школа как конфигуратор и усилитель процессов образования, науки, производства, предпринимательства, кадровой политики и др.).

В таком случае лидер научной школы – вот главная фигура будущего университета. Но, тогда весь учебный процесс меняется. Он должен реально, на деле (!) объединить учебу и

научно-исследовательскую (или проектно-разработческую) работу студента. Тогда нужно говорить о едином научно-образовательном или научно-образовательно-производственном процессе. В случае превращения "научной школы" в единицу университета, мы получаем решение многих проблем. Например, можно снизить учебные нагрузки элите научной школы и привлечь к работе со студентами младших курсов молодых талантливых ученых (аспирантов, м.н.с), "отдать на откуп" научным школам подготовку по базовым учебным предметам тех студентов, которые самоопределились на вхождение в данную научную школу. Данное предложение находит оправдание и в научно доказанном факте: осваивается до 90% материала, если вы его преподаете другим (самый большой показатель в ряду "усвоение/форма учения", в отличие от самого меньшего – 10-15%, если вы просто слушаете лекцию). Вот какие иерархические связки учения-обучения можно было бы реализовать в перспективе: например, студентов 1-2 курсов обучают преимущественно молодые ученые, студентов 3-5 курсов обучают в основном ученые среднего возраста, аспирантов и молодых ученых обучают исключительно лидеры научной школы на разработческих и/или образовательных семинарах данной научной школы.

Итак, в предлагаемом подходе мы получаем еще одну структурную единицу факультета университета – научную школу (наряду с "кафедрой" или вместо нее), точнее – сеть научных школ, каждая из которых внутри себя может иметь как научные, так и образовательные подразделения. Как первые, так и вторые работают на научно-производственные сверхзадачи данной научной школы или направления. В таком случае научные и образовательные структуры не будут разобщенно функционировать сами по себе, как это имеет место сейчас. Пусть сама научная школа решает, как ей лучше готовить профессионалов экстракласса в своей области. Именно в рамках научной школы (неформальный и заинтересованный в развитии коллектив) можно легче обеспечить соорганизацию нескольких поколений ученых и формирование "возрастной многослойки" в управлении, органичную подготовку резерва, эффективную работу аспирантуры и докторантуры, преемственность в научных исследованиях. Большие права научных школ должны быть обменены на большие обязанности и ответственность ее лидеров. В перспективе или уже сразу можно попытаться превратить если не все, то некоторые научные школы в "научно-образовательно-производственные" комплексы со своим производством или выходом на него, предпринимательской деятельностью, заказом на подготовку специалистов и пр. В таком случае должна в университете появиться развитая сеть сервисных служб: научных, образовательных, производственных и др., обеспечивающих прорывы отечественным научным школам на мировой рынок идей, проектов и товаров.

В заключение важно сказать, что идея реального синтезирования-конфигурирования линий образования, науки и производства в стенах университетов далеко не нова. Еще в СССР, например, в Новосибирском государственном университете, с помощью привлечения ученых Сибирского отделения АН СССР, была в экспериментальном режиме отработана схема соорганизации образовательного процесса и научных исследований через втягивание студентов четвертого и пятого курсов в настоящую научную работу на базе лабораторий и научного оборудования исследовательских институтов. Уже в 70-ые годы XX столетия в Новосибирском университете студенты работали "по индивидуальным учебным планам, утверждаемым не министерством, а самим университетом, – планам, которые, наряду с достижениями других целей, позволяли выделить полтора-два года для научной работы", – писал бывший ректор НГУ В.А.Коптюг [7]. В Белгосуниверситете в последние годы подобная идея, по-видимому, активно вынашивалась и отрабатывалась ведущими управленцами. В своем выступлении на заседании Объединенного Совета БГУ 25 мая 2000 г. ректор Белгосуниверситета А.В.Козулин отметил (цит. по конспекту), что в рыночных условиях любой государственный вуз должен превратиться в многопрофильную организацию, которая занимается не только учебной и научной деятельностью, но и многими другими, включая производственную и коммерческую. Им было сказано, что тенденция усиления роли внебюджетного финансирования в государственных университетах – общемировая тенденция, и что БГУ также идет по пути преобразования университета в единый учебно-научно-производственный комплекс, активно развивается научно-инновационная и производственная деятельность, основанная на внедрении разработок университетских ученых.

Однако ясно, что реальная реализация в практике университетов идеи единого научно-образовательно-производственного процесса и, соответственно, складывание университета как единого научно-образовательно-производственного комплекса может столкнуться с серьезными трудностями и может потребовать существенных и кардинальных организационно-деятельностных трансформаций. В данном тексте мы и попытались предложить первую версию методологического подхода к разрешению данной проблемы, – через проектирование и складывание новой единицы

университетского образования – НАУЧНОЙ ШКОЛЫ (проблемно-проектно-производственного типа). Именно создание сети такого типа научных школ может, с нашей точки зрения, послужить важнейшим механизмом превращения классического университета (исследовательской науки и образования) в **постнеклассический "ПРОЕКТНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ" (проектно-программной науки, образования, производства).**

#### Литература

1. Бестужев-Лада И.В. Прогнозное обоснование социальных нововведений.– М.: Наука, 1993.– 240 с.
2. Бестужев-Лада И.В. Альтернативная цивилизация. – М.: ВЛАДОС, 1998.– 352 с.
3. Громыко Ю.В., Давыдов В.В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Вопросы методологии. – 1992. – № 1/2. – С. 68–84 (опубликовано также в: Россия-2010. – 1993. – № 1. – С. 40–55).
4. Громыко Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. – М.: Институт учебника Paideia, 1997. – 560 с.
5. Дилигенский Г.Г. "Конец истории" или смена цивилизаций? // Вопросы философии.– 1991.– № 3, С. 29–42.
6. Козулин А.В. Роль образования и миссия университета в XXI веке // Образованная Россия: специалист XXI века. III съезд Петровской Академии наук и искусств / Под общей ред. президента Петровской АНИ акад. Л.А.Майборода. – СПб.: Петровская АНИ, 1998. – С. 37–41.
7. Коптюг В.А. О перестройке средней и высшей школы. Выступление на Пленуме ЦК КПСС 17 февраля 1988 г. // Коптюг В.А. Наука спасет человечество. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1997. – С. 109–112.
8. Коптюг В.А. Итоги конференции по окружающей среде и развитию // Мир науки. – 1992. – № 4. (опубликовано также в: Коптюг В.А. Наука спасет человечество. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1997. – С. 193–199).
9. Коптюг В.А. Острые проблемы на пути к устойчивому развитию (выступление на Международной конференции "Устойчивость и управление для трансформирующихся нелинейных систем", Москва, 29 июня 1995 г.) // Коптюг В.А. Наука спасет человечество. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1997. – С. 212–216).
10. Коптюг В.А. Наука спасет человечество. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1997. – 343 с.
11. Краснов Ю.Э. Практика как единица университетского образования, 1999 (рукопись одноименного раздела проекта концепции ЦПРО БГУ "Университет как центр культуропорождающего образования. Смена форм коммуникации в учебном процессе").
12. Краснов Ю.Э. Предложения для разработки концепции и программы кадровой политики в Белгосуниверситете, 2000 (рукопись).
13. Краснов Ю.Э. От созерцательно-вербальной к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме образования // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. Науч. – практ. конф., 25 апр. 2000 г., Минск / Под ред. Н.А.Березовина. – Мн.: БГУ, 2000. – С. 26–29.
14. Краснов Ю.Э. Механизмы стратегического развития сферы образования Республики Беларусь как фактор национальной безопасности общества постиндустриальной эпохи // Наука и образование на пороге III тысячелетия = The Science and Education on the Threshold of 3-rd Millennium: Тезисы докладов Международного конгресса (г. Минск, 3-6 октября 2000 г.). В 2-х книгах. Кн. 1. – Мн.: НАН РБ; Мин. обр. РБ, 2000. – С. 21–22.
15. Краснов Ю.Э. Опыт "перестройки": о качестве социально-педагогических новаций // Кіраванне у адукацыі.– 2000.– № 4.– С. 3–27. [Краснов Ю.Э., 2000(6)]
16. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ./ Пер. с англ.– М.: Прогресс, 1970.
17. Ответ Твента: структура предпринимательского университета в Голландии [Изложение фрагментов монографии Б.Р.Кларка "Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования" (1998)] // Alma mater. – 1999. – № 2. – С. 36–41.
18. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Культура, образование, развитие индивида. – М.: АН СССР, 1990. – С. 6–19.





## КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА УНИВЕРСИТЕТОВ США

**Алтайцев Александр Моисеевич**, начальник отдела планирования образования и реформ ЦПРО БГУ

В развитии университетской жизни и образования, самой идеи университета особый интерес представляет опыт университетов США. В концепции американских университетов произошел синтез демократической традиции ранних средневековых университетов и прагматизма немецкой университетской школы (по В. фон Гумбольдту, главная цель университетского образования – совершенствование личности путем участия в научном познании, включенном в процесс обучения). Американский подход к университетскому образованию изначально отличался демократичностью и отстаивал ориентацию на служение обществу.

Вследствие этого ведущие американские университеты к середине XX века превратились в мощные образовательные, исследовательские и научно-производственные корпорации, тесно связанные с бизнесом, индустрией и системами управления. Корпоративной культуре университетов США изначально способствовал особый правовой статус, обладание собственными уставами и конституциями, которые давали им высокую степень автономии, но не противопоставляли их обществу и власти. В силу того, что университеты имели в своем распоряжении землю, цена которой вследствие близости к коллективному интеллекту университета все более повышалась, многие из них становились самодостаточными в экономическом отношении субъектами хозяйственной деятельности.

Американские университеты притягивали к себе не только бизнес со своей экономической мощью, но и институты власти. Это отражалось в их структуре, поскольку весьма популярными специальностями, приобретаемыми в университетах, стали программы по управлению бизнесом и государственному управлению. Параллельно в университетской системе США происходило выделение особой группы учреждений – так называемых "исследовательских университетов", ставших ведущими научно-образовательными корпоративными комплексами и центрами проведения независимых экспертиз. Экономическая роль и социальный статус таких университетов с течением времени все более повышались [5].

Как известно, об университетах в собственном смысле слова можно говорить лишь с 12 века, начиная с Болонского и Парижского университетов. Уже в их возникновении проявляется ряд важнейших характеристик университета, сохраняющихся до наших дней.

Сам термин "университет" (лат. universitas – целость, совокупность, общность) первоначально обозначал межнациональную корпорацию преподавателей (магистров, профессоров) и студентов, studentes – тех, кто "штудирует" (школяров) и обозначал определенную гильдию по аналогии с другими мастеровыми гильдиями средневекового города.

В Европе первым университетом стала Болонская школа права, получившая в 1158 г. соответствующую грамоту ("Authentica Habita") от Фридриха I Барбароссы.

До этой даты Болонская школа не была университетом, т. к. даже в лице своего основателя – Ирнерии (р. ок. 1055-60 – ум. до 1130) – и его ближайших преемников она оставалась частным делом предпринимателя-профессора. И только благодаря Ирнерии (он первым выделил римское право из общего курса риторики и первым стал его преподавать не по произволу, в отрывках, а в полном объеме, составил сборник юридических задач для студентов, изучающих право, а также систематическое руководство по римскому праву, что позволило впоследствии легитимизировать высшую школу юристов-гlossаторов) образовательный процесс стал преподаванием систематизированных позитивных

знаний с опорой на фиксированные, стандартизированные учебные пособия-тексты. Именно таким образом школа и приобрела качество первого университета в Болонье.

Уже с этого времени университет представлял собой корпорацию: корпорацию магистров, как Парижский, или корпорацию школяров, как Болонский. Университет как корпорация, будь он учрежден хоть папой, хоть императором (в 1224 г. император Фридрих II, король сицилийский, основал в Неаполе государственный университет), будь он городским (организованным городом-комунной, как университеты Перуджи в 1266 г. и Сиены в 1275 г.) или "канцлерским" (имеющим во главе управляющего канцелярией епископата) – оставался "собственностью" этой корпорации учащихся и учащихся [6].

Корпоративность ранних университетов отличалась от всех прочих гильдий и школ прежде всего своей открытостью, но не замкнутостью. И те, кто просил учредить университет, и та власть, решением которой университет учреждался, употребляли понятие не *universitas*, которое долгое время обозначало средневековую гильдию, а *studium generale* [4].

Это означало, что в противоположность всем местным школам, которые обслуживали потребность только своего региона, генеральная школа, во-первых, предназначалась для учителей и учащихся всех стран и наций. Во-вторых, приобретенные в генеральной школе-университете ученые степени должны были быть общепризнанными во всем западном христианском мире: получивший ученую степень – "право учить" в одном университете – приобретал способность учить везде. (Отметим, что присуждение ученых степеней (промоция) регламентировано в Европе, как характеристика университетов, с 1362 года.)

Кроме этого, корпоративность университета, как только он создавался и начинал функционировать в качестве достаточно разнообразного сообщества, становилась мощным регионообразующим фактором, обладая самыми разнообразными правами, обязанностями, функциями, привилегиями. Дело в том, что университет в средние века – это не только преподаватели и студенты. Университет – это "члены и подданные университета" или "академические граждане". Это – надзирающие за порядком, педели, слуги школяров, книго- и бумагопродавцы, переписчики, типографы, переплетчики, орнаментщики, аптекари, содержатели бань, мастера инструментов, трактирщики, банкиры, посыльные, обслуживающие школяров, и ростовщики, через которых шла корреспонденция.

Таким образом, корпоративные права, а также различные дотации и привилегии финансового плана давали "штудирующим" (*Studentes*) возможность штудируя – жить, во-вторых, всячески активизировали жизнь города, становящегося университетским городом и делали существование университета для города выгодным, наконец, заложили основы современного экономического благополучия западных университетов.

Кроме этого, корпоративность университета была призвана, во-первых, учить *Studentes* – тех, кто "штудирует", а, во-вторых, – реализовать право учить самому. И, наконец, что особенно важно, в корпоративном университетском сообществе образовательная задача по сути совпала с самой идеей университета, т. е. университет – это место, где основной задачей является отнюдь не производство знаний, а воспроизводство "образованных людей" – интеллектуалов всех профессий и – уже к концу XV века – интеллектуалов "по профессии" [6].

Корпоративность университета сегодня – это определенные критерии, факторы, показатели, традиции, объединяющие всех людей, осуществляющих свою деятельность в университете и преданных ему, независимо от своего университетского статуса. Успех подобных университетов заключается, прежде всего, в научно-исследовательском характере этих образовательных корпораций, которые предлагают наиболее конкурентоспособные программы. Большую роль играют следующие всеобщие факторы, подкрепляемые возможностями американского общества:

- 1) приверженность развитию образования на всех уровнях;
- 2) национальное богатство, значительное население и высокая степень государственной поддержки, особенно естественных наук;
- 3) частная благотворительность, поощряемая налоговой политикой.

Можно сказать, что корпоративная культура университета – это степень его высокой репутации, имидж,

создаваемый в условиях конкуренции на основании следующих основных критериев, которые формируются и формулируются путем опроса студентов, работников образовательных структур, потенциальных клиентов и работодателей: ·

- стаж и опыт работы в сфере образования, известность в профессиональных кругах и среди общественности; ·
- репутация и профессионализм руководства; ·
- перспективы профессионального развития университета; ·
- востребованность выпускников на рынке труда, уровень их зарплаты и карьерного продвижения; ·
- отношение сотрудников университета к обучающимся; ·
- уровень профессионализма, известности преподавателей, их требовательность; ·
- мнение студентов об организации учебного процесса, уровне преподавания; ·
- территориальное местонахождение, внешнее и внутренне оформление университета; ·
- профессионализм работы руководства со средствами массовой информации в продвижении своих услуг; ·
- открытость и интегрированность учебного заведения.

Значительную роль в формировании и развитии корпоративного стиля жизни университета играет активная политика в отношении студенческой части университетского сообщества по самым разнообразным направлениям деятельности университета.

Так, в американских университетах принято использовать студентов для выполнения оплачиваемых работ в качестве библиотекарей, вахтеров, клерков, строителей и т. д., что обеспечивает студентам дополнительный источник для обучения и проживания. Допускается и работа студентов вне пределов вуза, на предприятиях и в учреждениях. Многие вузы при организации кооперированного обучения стремятся к тому, чтобы работа студентов на предприятиях, чередующаяся с обучением в вузе, оплачивалась.

Ранее студенты не привлекались к участию в управлении академическими делами вузов, их активность ограничивалась сферой социального обеспечения и внеучебных мероприятий. Однако в последние два десятилетия студенчество вовлекается в систему самоуправления университетами. В части вузов они включаются в состав академических и административных советов.

В целом же, масштабы вовлечения молодежи в высшую школу в США относительно количества населения – самые большие в мире. Соответственно, внушительны и отряды выпускников вузов по профилям и уровням обучения [1].

В чем же привлекательность многих университетов США не только для собственной молодежи, но и для иностранных студентов? Дж.Смолоу утверждает, что колледжи и университеты США – мощный магнит для иностранных студентов, стремящихся к свободе, многообразию и хорошему образованию [3].

Сегодня 3500 вузов Америки привлекают около 500000 студентов из почти 200 стран. Больше всего студентов приезжает из Азии: около 45000 человек из Китая и около 43000 человек из Японии. За ними следуют студенты из Тайваня, Индии, Южной Америки, а также из Канады.

Среди причин привлекательности американских колледжей и университетов автор выделяет следующие: –

Концепция равных возможностей и демократизация образования (после Второй мировой войны). В США 60% выпускников средней школы рано или поздно учатся в колледже, в то время как всего лишь 30% немцев, 28% французов, 20% англичан и 37% японцев продолжают образование после средней школы.

Привлекательность не только академических программ, но и возможность пожить в большом кампусе, т.к. студенческая повседневная жизнь так же важна, как и учебный процесс. –

Свобода выбора вуза: исследовательские ун-ты, учебные заведения штатов, частные гуманитарные колледжи, городские колледжи, религиозные учебные заведения, военные академии. –

Широкая общеобразовательная подготовка, когда большинство американских университетов обязывает студентов пройти вводные курсы по естественным и общественным наукам, языкам и литературе, прежде чем выбрать какую-то область знаний. –

Дух независимости университета, который во многом определяется материальными соображениями, т.к. университеты, частные и общественные, ведут борьбу за существование [3].

Какова же последовательность основных факторов создания имиджа университета, как единой корпоративной структуры?

- Определение реальных характеристик организации – выделение всех достоинств и недостатков университета.
- Выделение типичного круга потребителей, то есть определенного сегмента на рынке образовательных услуг.
- Выделение достоинств, важных для типичных клиентов.
- Формирование социальных характеристик университета, которые приносятся им самим в общественное мнение.
- В конечном счете, совокупность основных факторов и приводит к формулированию корпоративной программы и миссии конкретного университета.
- Разнообразие опыта в этом направлении различных университетов оценивается по таким критериям, как процент иностранных студентов и преподавателей (свидетельствующих о международном признании), доля студентов-женщин и др. Показатели участия преподавателей в научных исследованиях вычисляются по количеству публикаций в 35 международных научных изданиях.
- Например, по итоговому рейтингу в пятерке лучших экономических университетов мира в 2001 году оказались Пенсильванский университет, Бизнес-школа в Гарварде, Стэнфордский университет, Чикагский университет, Колумбийский университет.

В целом же, среди лучших университетов США Хенри Росовски (профессор экономики в Гарварде, а в прошлом декан Колледжа гуманитарных и естественных наук университета, автор книги “Университет: руководство владельца”) называет следующие: ·

Гарвард (Массачусетс); ·  
Станфорд (Калифорния); ·  
Калифорнийский ун-т (Беркли); ·  
Массачусетский технологический институт; ·  
Йельский университет (Коннектикут).

Формированию корпоративности университетов значительно способствует “необычайная особенность американской университетской жизни”, которая “заключается в соперничестве. Учебные заведения одного класса борются за профессорско-преподавательский состав, фонды на научные исследования студентов, внимание общественности и многое другое” [2].

Наряду с положительными моментами подобной конкуренции возникают и некоторые отрицательные:

- а) лучшие специалисты слишком часто переходят из одного ун-та в другой с целью достижения личных целей;
- б) большие преимущества предоставляются тем предметам, где сильнее влияние рынка (например, компьютерное программирование по сравнению с английским языком и литературой);
- в) формируется сознание быстрого достижения результатов по сравнению с долгосрочными задачами и немодными направлениями исследований [2].

Особое место в формировании корпоративной культуры американских университетов занимает американская система управления университетами, которая по сути является унитарной, когда есть один руководитель – президент, который вместе с учеными и преподавателями определяет и проводит образовательную политику. Однако бюджетные ассигнования, управление фондом, решения о новых программах, перспективные планы и др. решает администрация, возглавляемая президентом, который подотчетен совету попечителей.

Такая система управления обладает двумя основными характеристиками:

*во-первых*, председатели, деканы, проректоры и др. руководители высшего и среднего звена назначаются, а не избираются;

*во-вторых*, сравнительно независимые попечители служат интересам и общественных, и частных университетов, что является достаточно эффективной защитой от политических влияний и вмешательства в дела университетов.

Немалую роль в качестве университетского образования играет т. н. корпоративная этика в целом, т. е. местная гордость за свой университет, что во многом способствует передовой роли лучших университетов США во всей системе образования [2].

Таким образом, американский опыт становится в целом весьма привлекательным и в силу возрастающей актуальности проблем регионального развития. В частности, крупные университеты США, являясь федерально-значимыми научно-образовательными корпоративными центрами, в большинстве случаев выступают мощнейшим фактором развития регионов размещения через формирующиеся при них технопарковые структуры.

Итак, в чем особенности корпоративных университетов США, уже унаследованные многими университетами в различных странах мира? Представляется возможным выделить ряд таких признаков, список которых, однако, совсем не является исчерпывающим.

- Полифункциональность университета, или способность как генерировать, так и обеспечивать трансферт современного знания.
- Сильная ориентация на научные исследования и разработки, прежде всего – на фундаментальные исследования.
- Наличие системы подготовки специалистов с "продвинутой" научной степенью; в том числе и при превышении числа магистрантов, аспирантов и докторантов над числом студентов, ориентированных на получение общего высшего образования.
- Ориентация на современные направления науки, высоких технологий и инновационный сектор в экономике, науке и технике.
- Широкий набор специальностей и специализаций, включая естественные науки, социальные науки и гуманитарное знание.
- Высокий профессиональный уровень преподавателей, принятых на работу на основе конкурсов, в том числе и международных; наличие возможностей для приглашения ведущих специалистов из различных стран мира на временную работу.
- Высокая степень информационной открытости и интеграция в международную систему науки и образования.
- Восприимчивость к мировому опыту и гибкость в отношении новых направлений научных исследований и методологии преподавания.
- Конкурсность и селективный подход при наборе студентов.
- Формирование вокруг университета особой интеллектуальной среды.
- Наличие корпоративной этики, базирующейся на этосе науки, демократических ценностях и академических свободах.
- Формирование вокруг университета специфического научно-технического и экономического пространства, часто заполняемого технопарковыми структурами.
- Стремление к лидерству внутри данного региона, страны и мирового научного и образовательного сообщества в целом [5].

Таким образом, в настоящее время корпоративная университетская культура – это своеобразная,

достаточно эффективная форма жизнедеятельности университетов, позволяющая говорить об университете как о самоорганизованной системе, построенной на принципах самооценности знания, свободы учения и обучения, что и является конкретным способом реализации идеи университета. Подобная корпоративная организация университета как интегрированной системы призвана и способна выполнять универсальные функции культуруподемственности, культурунаследования и культурупопорождения, являясь хранителем, генератором и распространителем культурных образцов [7].

Некоторые из приведенных выше характеристик корпоративной университетской культуры уже присутствуют (или имеют возможности для реализации) в жизни университетов Белоруссии (конечно же, с учетом социокультурных особенностей и тенденций развития). Анализ же того, в какой мере эти характеристики приложимы к современному национальному Белорусскому государственному университету (как и другим университетам Республики Беларусь), представляет собой особую исследовательскую задачу.

Тем не менее, очевидно главное обстоятельство – формирование и возможное развитие корпоративной культуры университетской жизни неизбежно должно опираться на знание опыта других стран в этой сфере и предполагать максимально возможное использование его в отечественной практике.

### Литература

1. Захарова О.Л., И.В. Муравьева, Осанов А.Б. и др. Системы высшего образования стран Запада: В 2 ч. Ч. 2. / Отв. ред. В.И. Зубарев. / Н.-и. центр междунар. образования Ун та дружбы народов. – М.: Изд-во Ун-та дружбы народов. – 1991. – С. 64 – 67.
2. Хенри Росовски. Две трети самых лучших // “Америка”, (специальный выпуск об американских университетах). – “America Illustrated”, Washington, U.S.A. – 1993 – № 442. – с. 3 – 6.
3. Джил Смолоу. В стремлении к совершенству // “Америка”, (специальный выпуск об американских университетах). – “America Illustrated”, Washington, U.S.A. – - 1993 – № 442. – с. 8 – 9.
4. Костюкевич С. Образ университета как уникального сплава либерального образования, средневековой гильдии и естественной науки // "А1та Матер" ("Вестник высшей школы"). Изд-во Ун-та дружбы народов. М.:– 2001. – № 6. – с. 34 – 39.
5. Водичев Е.Г. "Исследовательские" университеты США и российская университетская система: опыт сравнительного анализа – г. Новосибирск 21.03.2001 г. [http://www.prof.msu.ru/PC/omsk/2\\_02.htm](http://www.prof.msu.ru/PC/omsk/2_02.htm).
6. Шульман М. М. О социокультурных функциях университетов (исторический взгляд) 22. 02. 2001 г. <http://www.mis.rsu.ru/conf/1999a/1-3.htm>
7. Башкатов В.З., Воробейчиков Э.С., Хасанов В.Я., Щипунов А.А. Открытое общество, классический университет, Интернет. – Томский госуниверситет. – Томск 01. 12 1999 г. [http://iol.spb.osi.ru/IOL1999/SECT\\_E/E08.HTML](http://iol.spb.osi.ru/IOL1999/SECT_E/E08.HTML)

## **ВОЗМОЖНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**А.М.Алтайцев**

Сегодня белорусское общество живет в эпоху процесса, начало осознания которого в развитых странах относится еще к середине XX века: качество образования – это, прежде всего, индустрия знаний, обеспечивающая выживание, процветание и развитие наций.

Непростые объективные экономические условия в республике Беларусь, конкурентная борьба на мировых рынках, требования научно-технического прогресса, заставляют создавать эффективные механизмы повышения качества подготовки специалистов высшей квалификации [1].

Именно качеством сферы высшего образования предопределяются успех и неудачи функционирования и развития всей системы образования страны.

Принципиально подчеркнуть, что, говоря о повышении, улучшении, развитии, управлении качеством образования, необходимо прежде всего четко представлять сегодняшнее положение того, что мы улучшаем и чем управляем. В связи с этим актуальной проблемой становится объективная оценка состояния высшего профессионального образования в стране.

Не зная истинного состояния системы образования, нельзя решать проблемы ее модернизации и реформирования, т.е. качественного улучшения. Зачастую вместо глубокого анализа и объективной оценки состояния отечественного образования имеет место ставшее уже традиционным говорение об успехах с одновременной и обширной констатацией т. н. недостатков и просчетов, на фоне которых провозглашаемые успехи кажутся весьма проблематичными. Быть может потому, что недостатков и нерешенных проблем, а также кризисных явлений в этой сфере сегодня гораздо больше, чем достижений, необходима объективная картина образования, т. е. реальная, измеряемая, качественно оцененная и только тогда эффективно управляемая система образования. Представляется недостаточным объявить образование приоритетным.

Решая собственные проблемы образования и учитывая опыт развитых стран (Англии, Франции, США, Германии и др.) Именно в сфере высшего профессионального образования высокоразвитых стран сейчас наблюдаются чрезвычайно интересные позитивные процессы и инновации, заслуживающие внимательного изучения:

- развитие систем высшего профессионального образования в макроструктуре «образование – наука – производство»;
- диверсификация функций различных вузов в соответствии с избранной моделью специалиста;
- совершенствование многоступенчатой структуры вузовской системы;
- концентрация подготовки кадров высшей квалификации в базовых вузах инновационно-исследовательской направленности;
- интенсивное развитие непрерывного образования;
- совершенствование разнообразных форм последипломного обучения;
- организационное обеспечение научных исследований в области высшего образования;
- всесторонняя интенсификация учебного процесса, в частности, путем переноса основного акцента на самостоятельную работу студентов, которая в большинстве вузов развитых стран стала основной формой учебной работы;
- усиление роли индивидуализированных форм учебной работы;
- разработка и внедрение новаторских подходов к подготовке специалистов, новых активных методов и технических средств обучения [2].

Изучение положительного опыта высшей школы развитых стран должно способствовать решению по меньшей мере трех крупных проблем. Во-первых, этот опыт (рациональная его суть) имеет немаловажное значение для модернизации отечественной системы высшего профессионального образования.

Во-вторых, результаты сопоставлений с зарубежным опытом служат одним из источников уточнения и усиления научно-профессионального, педагогического и культурного ядра отечественного высшего образования, особенно тех его направлений, которые прежде не были представлены в наших вузах.

В-третьих, потребность в изучении опыта высшего образования развитых стран связана также с наличием системного кризиса в общественных структурах страны, с разлаженностью управленческих систем в экономике, политике, социальной сфере, образовании и науке, что крайне отрицательно сказывается на социально-экономическом положении Беларуси, препятствуя сохранению достойного уровня образованности и культуры нации.

При решении указанных выше проблем необходимо выделить возможные приоритеты образовательной политики, на основании которых могут быть обозначены критерии (основа параметров, показателей, уровней и т. п.) оценки и сопоставления нынешнего и перспективного качественного состояния высшего образования и системы образования в целом.

Качество же высшего образования, по нашему мнению, есть цель и одновременно итог, результат выстраивания и осуществления нескольких операциональных блоков возможных приоритетов в области образовательной политики:

I. Стратегические цели.

II. Структурная перестройка системы высшего образования.

III. Влияние высшего образования на основные социально-экономические структуры общественной деятельности.

IV. Приоритеты в области развития качества высшего образования [4].

С другой стороны, обеспечение качества высшей школы с учетом международного опыта будет способствовать решению по меньшей мере трех крупных проблем:

а) модернизация отечественной системы высшего профессионального образования;

б) уточнение и усиление научно-профессионального, педагогического и культурного ядра отечественного высшего образования;

в) осознание и преодоление системного кризиса в общественных структурах страны, разлаженности управленческих систем в экономике, политике, социальной сфере, образовании и науке, что препятствует сохранению достойного уровня образованности и культуры нации.

Структурные же составляющие в каждом из означенных выше блоков возможных приоритетов образовательной политики могут быть следующими.

#### *I. Приоритеты в сфере стратегических целей:*

- Совершенствование системной взаимосвязи высшего образования со всеми государственными и общественными системами (в отличие от наших издержек в этой области, связанных с традиционной бюрократической ведомственностью), эволюционное развитие образовательной системы без революционных потрясений и скачков.
- Усиление связей вузов с наукой и производством, заметное расширение масштабов научных исследований в университетах (вузах), что обеспечивает развитие основных проблемных направлений в области технических, естественных и гуманитарных наук, а также способствует созданию исследовательских университетов.
- Увеличение финансовых, материальных и интеллектуальных вложений в систему высшего образования. (Доля ВВП в развитых странах, отводимая на высшее образование, составляет 5-7%).
- Перестройка системы высшего профессионального образования на основе включения в международное разделение труда с использованием новейших технологий.
- Совершенствование системы аккредитации вузов в целях обеспечения высокого качества высшего образования.
- Расширение международного сотрудничества в области образования, совершенствование системы международных сравнений качества образования, особенно высшего.

#### *II. Приоритеты в сфере структурной перестройки системы высшего образования:*

- Повышение потенциала образовательной инфраструктуры.
- Университизация высшего и высшего профессионального образования (высшей технической школы).
- Быстрый рост численности специалистов по новым направлениям развития науки и техники, особенно по новым специальностям в области управления, информатики,



информационно-компьютерным технологиям (ИКТ), биотехнологии, робототехники и другим новым направлениям.

- Диверсификация высшего профессионального образования.
- Создание нетрадиционных вузов с обучением на основе новых информационных технологий (технические и технологические университеты).
- Усиление фундаментализации образования.

### *III. Приоритеты в области влияния высшего образования на основные социально-экономические структуры общественной деятельности:*

- Усиление воздействия на рынок труда путем создания новых технологий и открытия новых областей общественной деятельности.
- Децентрализация управления и расширение автономии вузов.
- Усиление влияния на социальную сферу общества, на изменение принципов организации производства и на общественные (международные) связи.
- Возрастание научной функции системы высшего образования. (В развитых странах вузы выполняют от 14 до 24% объема всех НИР в денежном выражении) [3].

Осуществление образовательной политики, обозначенной в блоках I, II, III, явится, по нашему мнению, основой приоритетов развития и управления качеством высшего образования (блок IV).

### *IV. Приоритеты в области развития качества высшего образования:*

- Переход к новаторскому высшему и высшему профессиональному образованию, обеспечение его всемерной модернизации и сбалансированности (адекватность, многообразие, гибкость, мобильность, экономичность, новое содержание, проектирование новых типов вузов и образовательных структур).
- Значительное повышение роли педагогического и психологического обеспечения в достижении эффективности и качества высшего образования.
- Интенсификация высшего образования. Создание и освоение новых педагогических технологий, основанных на концепциях и принципах системного моделирования, инновационных методах обучения.
- Активизация работ по обновлению классической модели высшего образования в связи с все более проявляющимся кризисом образования в мире.
- Совершенствование системы оценки функционирования образовательной системы, международных сравнений качества образования и высшего образования в особенности.

Продолжая логику выше изложенных характеристик образовательной политики, можно рассмотреть некоторые приоритетные подходы к реформированию и развитию отечественного высшего образования.

1. Вузы должны быть ориентированы на поиск, проектирование и освоение новых научно-технических решений, педагогических технологий, моделей подготовки специалистов, основанных на реальном осуществлении всего цикла инновационного процесса — от замысла до реализации разработок у потребителей. Учитывая это требование, по-видимому, целесообразно предоставить некоторым учебным заведениям право разрабатывать инновационные идеи и программы.

2. Формирование профессиональной компетентности и профессионально-творческой направленности обучения, которые в наибольшей степени обеспечивают конкурентоспособность и самоутверждение будущего специалиста.

3. Никакой «патриотизм», никакое подвижничество и понимание путей вывода отечественной системы высшего образования на мировой качественный уровень, при всей их несомненной важности, не дадут нужного эффекта — необходимы конкретные социально-экономические меры.

4. Приоритетное направление модернизации системы высшего профессионального образования Беларуси — эффективное развитие и наиболее полное использование в этот период отечественного потенциала высшей школы, приведение ее в соответствие с требованиями рыночной экономики, а также мирового рынка образовательных услуг с его ужесточающейся конкуренцией.

5. Белорусское общество должно быть ориентировано на наивысший уровень качества образования, достигнутый в мире, и на наиболее высокие нормы и требования финансового, материально-технического, интеллектуального и информационного обеспечения функционирования образовательной системы в расчете на одного учащегося.

6. Приоритетными задачами должны стать: всемерное развитие вузов; повышение качества

учебного и научно-исследовательского процессов и более предметный контроль над ними академического сообщества; стимулирование состязательности между вузами; установление тесных связей вузов с рынком труда. Очевидно, что наряду с этим потребуются: введение обоснованных учебных планов, соответствующих международным требованиям (стандартам); введение модульной системы обучения и оценки результатов в соответствии с принципами переходных зачетных единиц (transferable credit).

7. Повышение эффективности фундаментальных научных исследований, осуществляемых в высших учебных заведениях (университетах), путем их интеграции с фундаментальными исследованиями, проводимыми в институтах академий наук.

8. Национальные цели образования требуют постепенного увеличения в совокупной рабочей силе доли лиц с высшим образованием до уровня передовых стран мира (до 20%).

9. Необходимо обеспечение автономии высших учебных заведений в определении содержания учебных планов и программ по основным направлениям подготовки как главной гарантии их современного обновления или при замене их на новые; рыночная экономика предполагает создание системы управления в рамках реальной административной и финансовой автономии.

10. Необходима дальнейшая интеграция системы высшего образования Беларуси в общеевропейскую и мировую системы, что позволит высшей школе Беларуси выйти на мировой рынок образовательных услуг, увеличить число иностранных студентов в общем студенческом контингенте вузов до уровня, достигнутого странами с наиболее развитыми системами высшего образования (1,5-2%).

Таким образом, именно качество системы высшего образования обеспечивает воспроизводство интеллектуального потенциала нации, реализацию потенциальных возможностей науки и культуры, перспективную направленность всей системы образования.

#### Литература

1. Козулин А.В. Миссия университета в XXI веке / Выбранные научные работы Белорусского государственного университета: У 7 т. Т. 1. Педагогика. Психология. Социология. Философия – Мн.: БДУ, 2001. – С. 97-115.

2. Рябов Л.П. Анализ позитивных изменений и инновационных процессов в системах высшего профессионального образования развитых стран: США, Японии, Германии, Франции, Великобритании. – М., 2001. – 56 с. – (Проблемы зарубежной высшей школы; Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 6).

3. Галаган А.И. Международный опыт создания и функционирования исследовательских университетов. М., 1999. / Проблемы зарубежной высшей школы: Обзор, информ. / НИИВО, Вып. 2).

4. Альтбах Ф.Дж. Модели развития высшего образования в преддверии 2000 г.// Перспективы. Вопросы образования: Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО. 1992. №3.

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЭДУКОЛОГИИ УНИВЕРСИТЕТА

**Кисель Наталья Константиновна**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки ф-та философии и социальных наук БГУ

**Медведева Ирина Алексеевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки ф-та философии и социальных наук БГУ

В условиях информационной революции и роста объема знаний назрела настоятельная необходимость серьезных изменений в эдукологии современного университета, в частности, в переструктурировании самого содержания образования, изменении приемов оперирования информацией и знанием с помощью информационно-компьютерных технологий обучения.

Компьютеризация и информатизация образования сегодня отнюдь не являются внешними приметами повышения качества учебного процесса. За ними видится смена педагогической парадигмы, переход к принципиально новому типу обучения посредством организации более эффективной познавательной деятельности учащихся. Использование современных компьютерных и мультимедийных технологий знаменует собой смену парадигмальной рациональности в образовании на деятельностьную или мыследеятельностную.

В то же время изменения в эдукологии университета являются ответом на актуальный социальный запрос. Информатизация образования позволяет не только решать проблемы качественного изменения информационной среды системы образования, но и предоставляет новые возможности для ускоренного развития личности и для роста совокупного общественного интеллекта.

Внедрение новейших информационных и коммуникационных технологий в образование требует углубленного анализа преимуществ и недостатков использования мультимедийных комплексов в учебном процессе. Особую актуальность приобретают исследования методических возможностей, открывающихся при использовании информационных технологий в социально-гуманитарном образовании.

Необходимость использования информационных технологий в образовании (в частности, в преподавании социально-гуманитарных дисциплин) диктуется несколькими обстоятельствами. К ним, прежде всего, следует отнести фундаментальные цивилизационные изменения последней трети XX века, поставившие на повестку дня вопрос о переходе к новой стратегии развития общества на основе знаний и перспективных высокоэффективных технологий. Приоритетное развитие призваны получить информационные технологии, играющие роль катализатора как научно-технического, так и социально-экономического развития общества.

В свою очередь, динамичное социальное развитие обнаруживает увеличивающийся разрыв между сложностью и новизной возникающих задач, с одной стороны, и приемами и методами их решения, выработанными в прошлом – с другой. Это обстоятельство предъявляет определенные требования к формированию новой модели образования, призванной научить студента самостоятельно приобретать и актуализировать знания, обеспечивающей сочетание достаточно обширной общеобразовательной подготовки с возможностью глубокого постижения специальных дисциплин.

Решению этой проблемы, в частности, призвано способствовать использование информационных технологий в образовании, знаменующее собой подлинный технологический прорыв в методологии, организации и практической реализации учебного процесса, обеспечивающее существенное повышение его дидактической ценности на всех уровнях системы обучения.

Информационные технологии в образовании позволяют решать принципиально новые дидактические

задачи, их применение обеспечивает повышение качества и эффективности обучения. Использование компьютерных сетей, электронных образовательных сред предполагает выработку нестандартных педагогических практик, как в конкретных предметных дисциплинах, так и в межпредметном пространстве образовательного процесса, включающего научно-исследовательскую работу студентов.

Обобщая опыт разработки компьютерных образовательных технологий, можно утверждать, что достаточно высокую педагогическую эффективность имеют лишь те из них, которые: обеспечивают диалоговый режим в процессе решений различных познавательных задач; имеют встроенные справочники; обеспечивают моделирование данных и выдачу индивидуальных заданий; проводят оперативное и текущее тестирование на основе специального банка меняющихся вопросов и ответов; предусматривают прерывание и продолжение работы; оценивают работу студента, учитывая количество вопросов, ошибок и повторных ошибок; хранят для преподавателя и студента результаты учебной работы.

Это позволяет сформулировать следующие дидактические требования к современным технологиям обучения. Они должны:

- обеспечивать каждому студенту возможность обучения по оптимальной индивидуальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные способности, мотивы, склонности и др. качества;
- оптимизировать содержание учебной дисциплины, сохраняя и обогащая знания, включенные в государственную программу;
- оптимизировать соотношение теоретической и практической подготовки будущих специалистов, интенсифицировать процесс обучения;
- сокращать психическую и физиологическую нагрузку студентов.

Наиболее полным образом эти требования реализуются в открытых системах обучения. Системной образующей такой образовательной технологии является метод свернутых информационных структур [1;124-126]. Под "свертыванием" знаний понимается когнитивный процесс, реализуемый той или иной комбинацией методов, в результате которого происходит обобщение объектов (процессов, отношений) в некоторую целостную мыслительную конструкцию на весьма ограниченном в количественном отношении множестве (вплоть до единичных элементов) сходных объектов.

Рассмотренный подход к организации дисциплины приводит к ее нелинейному структурированию на основе трех системных модулей: базового, основного и расширенного. Содержание базового модуля составляют фундаментальные знания, которые сформированы в виде логического конструкта, включающего основные понятия и положения учебной дисциплины, ее научные методы и системы упражнений по выработке навыков решения соответствующих задач. Содержание основного модуля полностью отвечает требованиям государственного стандарта к данной дисциплине. Расширенный модуль составляют: дополнительный теоретический материал, к которому студент может обратиться для углубленного изучения тем; специально разработанные разделы курса, материал которых должен удовлетворить профессиональные и творческие запросы студента; упражнения и задачи, имеющие явно выраженный исследовательский характер. Все три модуля на уровне структурных компонент включают системы упражнений и задач, позволяющие выработать у студентов соответствующие практические умения и навыки; методы и средства итоговой оценки уровня усвоения материала. При таком структурировании дисциплины учебное знание естественным образом варьируется по степени сложности, уровню проблемности, по соотношению общих и частных вопросов.

Таким образом, технологии обучения, основанные на методе свернутых информационных структур, позволяют зафиксировать в учебном материале его базовую, обязательную часть и уровни превышения, связанные с развитием у студентов индивидуальных способностей и склонностей, интересов и потребностей. Основной и расширенный модули предлагают студентам варианты углубления и обогащения содержания разделов (отдельных тем), изученных в базовом модуле. При этом любая избранная студентом индивидуальная программа (индивидуальный модуль) дальнейшего изучения курса не требует переучивания соответствующих разделов базового модуля.

Необходимо, чтобы переход с уровня на уровень был методически обеспечен специальной дидактическим инструментарием – пояснениями к организации самостоятельной работы; блоками усложняющихся заданий и задач; особыми заданиями, направленными на развитие творческих способностей; системами входного, текущего или итогового тестирования и т. д.

Метод свернутых информационных структур позволяет интегрировать возможности различных дисциплин в формировании у студентов наиболее общих навыков познавательной деятельности, в развитии у них творческих способностей и специфических качеств профессионального мышления.

Модульный принцип обучения, в сочетании с активными методами обучения и неотсроченным контролем, лежит в основе виртуально-тренинговой технологии "Корона" [2; 5-7]. Она обеспечивает создание специальной учебной среды не только в учебных помещениях, но и по месту проживания студента; широкое использование обзорного обучения, создающего целостную картину изучаемой области знания и деятельности; регулярное применение глоссарного и алгоритмического обучения, предполагающих системное заучивание понятий, входящих в профессиональные словари; погружение в сферу развивающегося обучения, тренирующего учащегося в самостоятельном поиске информации, творческом ее осмыслении и самостоятельных действий в изменяющихся условиях.

Технология построена по модульному принципу, предполагающему разделение учебной дисциплины на модули, каждый из которых рассчитан на обучение примерно в течение 45 академических часов. При этом используются следующие средства обучения: рабочий учебник (гипертекст) по модулю, включающий методические материалы; глоссарий; научный обзор учебного материала; перечень упражнения по их алгоритмическому освоению; видео- и аудиолекции; мобильные настенные учебные материалы коридорного и кабинетного типа; обучающие компьютерные программы в виде тренинговых программ и игр, применяемых как в семинарском варианте, так и в виртуальной библиотеке для самостоятельного обучения; активные семинары в виде игровых форм, имитирующих профессиональные ситуации и предполагающие активное предъявление и использование знаний и умений каждым студентом; интерактивное телевидение, позволяющее объединить лучший профессорский состав в единой сетке вещания с обратной связью; стандартные тексты по каждому учебному модулю; компьютерные мастер-тесты по учебной дисциплине или ее части, устанавливающие знание обучающимися каждой дидактической единицы, дающие преподавателю и самому студенту полную картину его знаний в данной области.

Занятие по каждому модулю, как правило, организуются в такой последовательности: 1) глоссарное обучение; 2) обзорное обучение; 3) алгоритмическое усвоение умений; 4) развивающий тренинг; 5) контроль знаний. В зависимости от жизненных обстоятельств и потребностей обучающегося, виртуально-тренинговое обучение может проводиться в различных модификациях, предусматривающих различные сочетания аудиторного и экстерного обучения.

Данная технология позволяет создать систему дистанционного обучения, дающую решать задачи обучения и повышения квалификации людей, находящихся вдали от учебных и научных центров.

Дистанционное обучение сочетает в себе элементы классического университетского образования и многие элементы виртуальной образовательной среды. Для решения проблемы общения преподавателя-тьютора со слушателями используются самые современные информационно-коммуникационные технологии, разрабатываются сложные системы учебно-методического обеспечения. С появлением новых информационно-компьютерных технологий появляются новые возможности международной интеграции образовательных учреждений в мировое виртуальное образовательное пространство.

Однако существующий опыт системы дистанционного обучения в России [3; 21-25] показывает, что содержание учебно-методических материалов по некоторым дисциплинам, как правило, ограничивается лишь учебно-практическими пособиями, которые не могут восполнить весь спектр авторских разработок (материалов к выдаче, деловых игр, вспомогательных методических материалов ситуационного обучения, методических рекомендаций по изучению курса и т.д.).

Качество используемых электронных учебников не всегда соответствует уровню развития современных информационно-коммуникационных технологий, а также зарубежным аналогам. Существует

необходимость в разработке учебных планов и программ подготовки мультипликаторов и тьюторов.

Одной из проблем является также отсутствие законодательной основы формирования и развития системы дистанционного образования как интегрированной информационной среды в едином образовательном пространстве, включая, например, вопросы стандартизации технологий обучения, инструментов регулирования и контроля межрегионального и международного трансфера образования.

Новые информационные технологии в настоящее время рассматриваются как средство для развития таких качеств человека XX века, как системное научное мышление, конструктивное мышление, развитое воображение, развитая интуиция, вариативность мышления и чувство нового, хорошая лингвистическая подготовка, обеспечивающая возможности широких контактов человека. Перспективная система образования с применением новых информационных технологий может и должна уделять особое внимание развитию в человеке перечисленных качеств.

Но применение информационных технологий в образовании не исключает возможность негативных последствий. В связи с этим очевидна актуальность исследований психолого-педагогического воздействия и медицинских последствий их применения на физическое и психическое здоровье учащегося, необходимость создания системы охраны здоровья учащихся при использовании информационных и коммуникационных технологий.

Вуз должен подготовить человека к будущей самостоятельной жизни, главная черта которой – непредсказуемость. Поэтому особое внимание следует уделять формированию у студентов не только логического, но и ассоциативного, и образного мышления. Что касается компьютерных программ, то они, с их формализованной логикой и навязыванием готовых решений, не всегда могут способствовать развитию творческого мышления.

Возникает и проблема коммуникационной компетентности учащихся. Ведь только при общении в группе на семинаре вырабатывается не просто умение говорить, а вести диалог, не просто спорить, а объяснять и доказывать, убеждать, грамотно формулировать вопросы и ответы.

К тому же при электронном представлении лекционного материала пропадают невербальные средства коммуникации и чисто эмоциональные моменты воздействия: мимика, жесты, интонация. Эти обстоятельства побуждают искать формы сочетания традиционного обучения с новейшими информационными технологиями.

Трудности могут быть преодолены путем формирования специальных творческих коллективов, обеспечения приоритетности разработки стратегии и идеологии применения информационных технологий в образовании. В БГУ существует положительный опыт в создании электронных обучающих сред и систем тестового контроля, а также коррекции знаний с помощью компьютерных учебных программ. В фонде программных средств БГУ сосредоточены электронные учебники, обучающие программы, системы тестирования и инструментальные оболочки для их проведения. Но, к сожалению, учебные дисциплины социально-гуманитарного профиля представлены в фонде крайне недостаточно. Это главным образом мультимедийные средства, посвященные экономическим дисциплинам, психологии, языкознанию и истории, что делает необходимым активную разработку обучающих электронных сред и компьютерных учебных программ гуманитарного профиля.

Позитивные результаты в работе над мультимедийным комплексом получены на кафедре философии и методологии науки факультета философии и социальных наук. В рамках этого комплекса создана компьютерная программа тестового контроля и коррекции знаний в процессе сдачи зачета и экзамена по курсу "Философия" для студентов естественных факультетов. Программа содержит 425 тестов, она позволяет не только контролировать процесс формирования учебного знания, но и обеспечивает унифицированный подход к проведению семинарских занятий разными преподавателями. Последнее обстоятельство имеет особую ценность, так как программа тестирования, определяя тот необходимый уровень подготовки, который должен быть достигнут студентами, успешно ориентирует преподавателя в проведении семинарского занятия. В то же время она никоим образом не отрицает обсуждение широкого круга проблем, творческие дискуссии на семинарах, реферативную работу над оригинальными философскими текстами.

Мультимедийный комплекс может быть использован не только для контроля, но и для обучения. Применение компьютера позволяет обеспечить систематический контроль по всему объему и запланированному уровню усвоения материала. Рейтинговая система оценки выполнения тестовых заданий дает возможность на каждой стадии обучения и контроля получать данные об уровне знаний обучаемых и своевременно их корректировать, что позволяет студенту самостоятельно обнаруживать пробелы в своих знаниях и принимать меры для их ликвидации. Тем самым использование мультимедийного комплекса способствует переходу к новой парадигме образования – парадигме эффективного учения.

#### Литература

1. Куприянов М. Дидактический инструментарий новых образовательных технологий // Высшее образование в России. 2001. № .
2. Современный гуманитарный университет – центр новых образовательных технологий // Образование. 2000. № 1.
3. Тихомиров В., Рубин Ю, Самойлов В. Качество обучения в виртуальной среде: компьютерные технологии в обучении // Высшее образование в России. 1999. № 6.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Агеенко Ирина Владимировна**, доцент кафедры АСОИ ГГУ им.Ф.Скорины;  
**Ахраменко Ирина Николаевна**, старший преподаватель кафедры АСОИ ГГУ им.Ф.Скорины.

Внедрение информационных технологий практически во все отрасли производства и управления, общественной и социальной сферы привело к пиковому росту спроса на компьютерную подготовку. Более того, специалисты, не имеющие навыков работы на персональных компьютерах, становятся неконкурентоспособными на рынке труда. Это приводит к необходимости формирования новых моделей дополнительного образования, ориентированных на самые широкие круги пользователей-«непрограммистов». Сюда попадают экономисты, управленцы различных уровней, лингвисты, художники-дизайнеры, даже музыканты и писатели.

Современный специалист, желающий идти в ногу со временем, вынужден включаться в систему непрерывного образования и постоянно повышать уровень своей квалификации. Задача организации центров дополнительного образования становится одной из составляющих миссии современного университета. Именно центр дополнительного образования позволяет сделать обучение более гибким, подстраивая его под постоянно меняющиеся запросы общества. Организация специализированных дополнительных курсов на базе университета позволяет использовать накопленный в университете потенциал базового обучения для целевых групп потребителей [1]. С другой стороны, анализ поступающих запросов на дополнительное обучение дает администрации университета о возникновении в регионе потребности в специалистах тех или иных направлений. Таким образом, центры дополнительного образования являются одним из каналов обратной связи в современной модели университетского образования, обеспечивая всей модели свойства адаптивности и устойчивости.

В Гомельском госуниверситете им. Ф.Скорины дополнительная подготовка специалистов в области компьютерных технологий проводится преподавателями кафедры автоматизированных систем обработки информации (АСОИ) на базе института повышения квалификации и переподготовки кадров. За последние годы под руководством преподавателей кафедры прошли переподготовку группы секретарей-референтов, операторов ПЭВМ, пользователей ПЭВМ со знанием основ компьютерной графики и дизайна.

Стремительное развитие рекламно-информационных и полиграфических технологий выдвинуло в ряд актуальных задачу подготовки специалистов-дизайнеров со знанием компьютерных технологий обработки текстов и изображений. Исторически сложилось так, что изучение программ компьютерной графики в регионе организовано на базе специальностей, связанных с компьютерной техникой и информационными технологиями. Сложилось мнение о сложности изучения компьютерной графики и о необходимости предварительной профессиональной подготовки в программировании. В учебных же заведениях, ведущих подготовку художников и дизайнеров, как правило, нет ни материально-технической базы, ни специалистов для преподавания компьютерной графики. Большинство учащихся художественных учебных заведений не имели ни базовых знаний, ни практических навыков работы с компьютером, что привело к необходимости составлять специальную программу обучения. Программа была составлена с учетом начального уровня компьютерной грамотности учащихся, с одной стороны, и требований рынка – с другой. Был также использован накопленный преподавателями кафедры ценный опыт по подготовке пользователей ПК в системе дополнительного образования и переподготовки кадров, а также практический опыт работы одного из



авторов настоящего сообщения в области рекламы и полиграфии. Разработанная учебная программа содержала два основных блока (рис.2.).

Первый блок предусматривал базовую подготовку пользователей ПК. Второй блок был посвящен изучению пакетов для работы с векторной и растровой графикой, знакомству с периферийными устройствами ввода/вывода изображений. Теоретические сведения подавались блоками и закреплялись в ходе практической работы. Учащимся была также предоставлена возможность дополнительной самостоятельной работы.

**Рис.1. Программа обучения основам компьютерной графики**

Основы ПЭВМ начальный курс пользователя	Программы для обработки графических данных
Архитектура ПЭВМ – 6 ч	Точечная графика AdobePhotoshop – 50 ч
Инструментальные средства ПЭВМ – 10 ч	Векторная графика CorelDraw – 60 ч
ОС Windows – 20 ч	Web-дизайн – 40 ч
MS Office – 10 ч	

Итоги обучения были весьма успешными. Самым сложным оказался начальный этап, в ходе которого не только приобретались начальные сведения и практические навыки, но происходила психологическая адаптация к работе с компьютером. Можно сказать, что имело место и некоторое изменение стиля мышления: учащиеся стали мыслить более упорядоченно и структурно, научились разрабатывать алгоритмы. Можно сделать интересное сравнение с результатами изучения того же материала студентами кафедры АСОИ. Если для студентов- системотехников само освоение различных методов и приемов обработки изображений обычно становится целью, то художники восприняли эти приемы как средство достижения своих целей – воплощения творческих планов, создания сложных художественных композиций. Быстро почувствовав те преимущества, которые предоставляет компьютер, художники смело использовали предоставленные возможности моделирования, редактирования для самых разных творческих экспериментов.

К нам на курсы приходят люди, у которых уже сложились определенные профессиональные навыки, причем часто это люди среднего и старшего возраста. Необходимость обучения работе с компьютером требует от них преодоления психологического барьера, который связан как с освоением новых знаний и навыков, так и с определенной перестройкой в основной деятельности. Обучение должно иметь четкую профессиональную направленность, с одной стороны, и давать общие пользовательские навыки, с другой. Обычно заказчики устанавливают очень сжатые сроки на освоение таких программ, что усложняет задачу и преподавателей, и обучаемых.

Ключевым моментом дополнительного образования является составление учебной программы. В качестве иллюстрации можно привести программу, составленную для сотрудников Министерства по налогам и сборам (МНС). Цель обучения – самостоятельная обработка информации из баз данных и формирование отчетов с помощью электронных таблиц MSExcel. Как и в предыдущем примере, программа состоит из двух блоков: базового и специализированного (Рис.3.). Но, в отличие от предыдущего примера, элементы MS Office, такие как MS Word, MS Excel, MS Query, включены в блок специальной подготовки, т.к. именно они являются активными рабочими инструментами для этой группы пользователей. Изучение этих программ проводилось углубленно на примерах из практики самих обучаемых.

**Рис.2. Программа курса для сотрудников МНС**

Основы ПЭВМ: начальный курс пользователя	Программа по запросу базы данных и табличные процессоры
Архитектура ПЭВМ – 2 ч	MS Word – 15 ч

Инструментальные средства ПЭВМ – 6 ч	MS Excel – 25 ч.
ОС Windows – 12 ч	Базы данных в Excel (MS Query – 10 ч.)

Сравнивая две приведенные выше программы, отметим, что общим для них является отсутствие начальных навыков работы с компьютером у учащихся как первой, так второй групп. Программа для обучения основам компьютерного дизайна ориентирована в основном на людей, далеких от компьютерной техники, для которых компьютер – только дополнительный, не основной, инструмент в профессиональной деятельности художников. Владение компьютером и средствами компьютерной графики расширяет сферу их возможного трудоустройства. Поэтому программа обучения является достаточно объемной, базовая часть составляет примерно четверть от общего объема курса и направлена на освоение основ, с тем чтобы дать возможность продуктивно работать с графическим приложениями.

Программа для сотрудников МЧС имеет другую цель – освоение компьютера как средства автоматизации своего рабочего места. Как следствие, программа достаточно компактна и рассчитана на быстрое обучение. Поэтому основы ПЭВМ составляют примерно треть от общего объема программы и ориентированы на 2 задачи: адаптация разновозрастных групп пользователей к компьютеру и усвоение принципов работы ПЭВМ, чтобы иметь возможность в дальнейшем более успешно развивать полученные знания.

У дополнительного обучения есть еще один важный аспект. Известно, что с началом автоматизации процессов на предприятиях и в организациях начался процесс реинжиниринга. На первом этапе автоматизации учета и управления предприятия пытаются полностью перенести в информационную систему сложившуюся управленческую структуру. Следующим закономерным этапом становится усовершенствование структуры, а затем и ее реорганизация. Те же закономерности наблюдаются в процессе внедрения компьютерных технологий на каждом рабочем месте [2]. Характерно, что учащиеся обеих групп смогли не просто использовать компьютер как инструмент, но и внести усовершенствования в организацию работы по своей специальности. Художники освоили новые методы и приемы, что значительно расширило их профессиональные возможности. Сотрудники МЧС смогли не только более оперативно выполнять основную работу, но и автоматизировать множество дополнительных рутинных операций.

Анализируя проделанную работу, можно сформулировать следующие выводы.

1. Университеты могут и должны становиться центрами обучения различных групп специалистов, которые используют компьютеры как рабочий инструмент.
2. Появились новые группы «потребителей» образовательных услуг в области компьютерных технологий в лице представителей гуманитарных специальностей, искусства, культуры.
3. Требуется разработка специальных подходов и учебных программ для специалистов различных направлений.
4. Требуется предварительная психологическая подготовка взрослых пользователей ПЭВМ к обучению.
5. Необходима дополнительная психологическая подготовка преподавателей к работе с различными категориями учащихся в рамках системы дополнительного образования.

Конечно, в вопросах разработки специальных подходов и программ обучения, а также психологической подготовки преподавателей и обучаемых желательна помощь профессиональных психологов. С нашей точки зрения, это может выразиться в следующих формах:

1. разработка тестов, позволяющих определить психологическую готовность к обучению, выявить психологические особенности групп;
2. разработка тестов, позволяющих оценить результаты обучения;
3. разработка принципов работы с различными группами пользователей с учетом специфики рода

деятельности, возраста, образования.

На кафедре АСОИ ГГУ имеются определенные наработки по подготовке различных групп пользователей ПК. Подготовлены и успешно реализуются учебные курсы по индивидуальному и групповому обучению по заявкам Центра занятости, инспекций МЧС, Гомельэнерго, художественного училища и других предприятий и организаций. Общим для всех этих групп является то, что основной целью дополнительного обучения является повышение качества основной работы и расширение возможностей в работе по специальности. При этом преподавателям приходится вникать в специфику и учитывать ее при подготовке и проведении занятий. Кроме того, общим является отсутствие начальной пользовательской подготовки и, как следствие, наличие сильно выраженного психологического барьера перед работой на ПК.

Работы в этом направлении ведутся в различных учебных заведениях и центрах. По нашему мнению, назрела необходимость координации усилий и обобщения накопленного опыта с привлечением специалистов-психологов.

### Литература

1. Титаренко Л.Г. Университетское образование в условиях глобализации общества // Высшая школа. 2001. № 3. С. 7-13.
2. Грабауров В.А. Информационные технологии для менеджеров. – М.: «Финансы и статистика», 2001. 368 с.

## АСТРОНОМИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ОСНОВЫ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

*Кузнецик Ольгерд Павлович, кандидат физико-математических наук, директор Обсерватории БГУ*

*Различия будешь признавать, погнешь  
единство на Земле.  
Различия будешь отрицать – в  
огромном возрастут числе".*

*Алишер Навои*

В книге родоначальника теории прогресса маркиза Ж.А.Кондорсэ (1743 – 1794) "Эскизы исторической картины прогресса человеческого разума" есть следующие строки: "Бросая теперь общий взгляд на человеческий род, мы покажем, что открытия истинных методов во всех науках, обширность заключающихся в них теорий, применение их ко всем явлениям природы, ко всем потребностям людей, связь, установившаяся между ними, многочисленность контингента лиц, разрабатывающих их, наконец, умножение печатных станков служат достаточной порукой, что отныне ни одна наука не может опуститься ниже той ступени, на которую она возведена.

Принципы философии, правила свободы, сознание истинных прав человека и его действительных интересов распространены среди слишком большого числа наций, руководит каждой из них слишком большое число просвещенных людей, чтобы можно было опасаться, что они когда-нибудь будут преданы забвению".

Казалось бы, все, что считал Кондорсэ залогом неуклонного прогресса знаний, сохранилось, а кое-что (средства массовой информации, контингент научных работников) и приумножилось. Тем не менее, в обществе наблюдаются:

– рост суеверий и предрассудков (вера в чудеса, в полтергейст, в конец света, в посещения инопланетян, в предсказания астрологов, в советы колдунов);

– дискредитация в глазах общества не только научных сообществ (академий и университетов), но и науки;

– убежденность в том, что фундаментальная наука опустилась ниже той ступени, на которую она была возведена.

Такое положение не может не беспокоить, поскольку общество – единый организм, где все взаимосвязано [1-4]. Кондорсэ об этом писал так: "Все заблуждения в политике и морали покоятся на философских заблуждениях, которые, в свою очередь, связаны с заблуждениями в области физики".

Так, например, обнаруженные искажения координат, которые возникли из-за применения приближенных формул (для практики в прошлые века эти формулы были достаточно точны) и неправильного понимания сути явления, стали интерпретироваться как некое загадочное свойство пространства – его способность искривляться.

Гипотеза об искривлении Пространства Вселенной возникла под влиянием исследований многомерных пространств великими математиками XIX века – создателями неевклидовой геометрии и получила огромную аудиторию благодаря средствам массовой информации, поскольку в этом были заинтересованы сторонники релятивистской физики и большинство космологов XX века.

Распространенное мнение об якобы наблюдаемых астрономами практических подтверждениях искривления Пространства является ошибочным [5]. В качестве такого подтверждения не может выступать ни гипотетическое «искривление лучей света», ни аналогия, предложенная Клиффордом, а затем повторенная Эйнштейном и его сторонниками. Эйнштейн настаивал на необходимости опытной проверки **геометрии пространства**. Однако евклидова геометрия является опытной наукой лишь постольку, поскольку ее происхождение связано с измерениями на твердых телах, на пространство это распространяется не только как «наиболее простая и удобная из всех геометрий» (Пуанкаре), но и как единственно возможная без гипотез *ad hoc* [5].

Практическая проверка гипотезы об искривленности Пространства невозможна, пока идеальному пространству математиков не сопоставлен материальный аналог. Таковым в астрономии выступает пространственная система координат. Будучи однажды созданной на основе астрономических наблюдений, она в дальнейшем улучшается, поскольку со временем в ней накапливаются искажения. Физики могли интерпретировать последние как сокращение пространства-времени. Неоднозначность в терминологии и невнимание к вопросам методологии науки препятствуют критическому анализу теоретической физики XX века со стороны профессионалов – практиков. Устранение этих недостатков становится частью общей проблемы сохранения культуры и чистоты языка [5].

В связи с увеличением точности наблюдений вопрос об уточнении метрической системы астрономии и уточнении формул, используемых при обработке наблюдений, стал особенно актуальным.

В работе [6] опровергается мнение известных физиков о том, что при определении расстояний во Вселенной, астрономы опираются на допущение о прямолинейности лучей света. Анализируется, каким образом засекают направления от наблюдателя к звезде (направления «по лучу зрения»), и делается вывод о необходимости различения понятий «направление» и «луч», как излучение – идущие от источника света волны или частицы. В прошлом, когда измеряемые расстояния были малы, а точность измерений невысока, слова «направление» и «луч» воспринимались как синонимы.

Связав **«условно неподвижную»** систему координат с одним из двух движущихся тел (источником, либо приемником), физики оказались перед необходимостью либо искривить лучи, либо внести искажения в систему координат. Они сочли причиной искривления лучей искажение (сокращение) пространства, но одновременно искривление лучей часто приводится ими в качестве доказательства **неевклидовости** Вселенной, «если только рассматривать области достаточно большой протяженности» (Эйнштейн) [6].

В этой же работе показано, что астрономы определяют все расстояния во Вселенной, исходя из геометрии Евклида, что значение искривленности «лучей» невозможно определить из анализа тригонометрических параллаксов звезд и нет основания его откуда бы то ни было заимствовать. К тому же исследования [7, 8] согласуются с инфляционной теорией образования Вселенной, согласно которой пространство не искривлено, и везде в Космосе действует евклидова геометрия.

На одном только сопоставлении покраснения галактик в зависимости от их удаленности от Земли с доплеровским смещением спектральных линий, наблюдаемым на Земле, в XX веке была воздвигнута "теория" расширяющейся Вселенной. При этом необходимо отметить, что по результатам исследований [9-11] природа покраснения галактик остается пока неизвестной. Фантастики, которую нельзя назвать научной, в научной литературе этого века гораздо больше, чем в два предыдущих века. Например, "теория происхождения Вселенной" из взорвавшейся точки, из "ничего" – не опирается ни на один факт и даже не подкрепляется какой-либо аналогией, тем не менее ее называют научной.

Современные физики также пришли к выводу, что Время течет по-разному, то быстрее, то медленнее, они сделали этот вывод из наблюдаемого факта – зависимости хода атомных часов от того, "движутся часы или покоятся", правильнее было бы сказать, от того, в каком движении участвуют часы, ибо неподвижных тел в природе нет. На это противоречие до сих пор не было обращено внимание.

Сравним, насколько основательнее мыслили ученые XVII – XVIII веков. Когда Рише в 1672 г. привез точные часы из Парижа в Кайену (Гвиана), часы изменили ход, они стали отставать на 2 минуты в сутки. Широта Парижа – 49°, Кайены – 5°. Рише укоротил маятник, чтобы согласовать ход экваториальных часов с парижскими. Ход маятниковых часов зависит от длины маятника и силы тяготения, последняя, близ экватора, меньше, чем в Париже из-за увеличения центробежной силы с убыванием широты. Ни тогда, ни в дальнейшем никто не высказал "гениальной догадки", будто само Время течет на горе иначе, чем в низине, в тепле иначе, чем в холоде, на экваторе иначе, нежели на полюсе и т.п. В тоже время, выбрав стандартные, главные часы, можно согласовать с ними ход других часов, введя необходимые поправки. Таким приемом астрономы часто пользуются – они определяют поправки, приводящие условия наблюдений к выбранным в качестве стандартных. Поскольку создать одинаковые условия невозможно, приходится изучать влияние изменения условий, т.е. причины или факторы, влияющие на поведения приборов.

Такова азбука астрономии. Время и часы – не одно и то же. Вывод самого надежного времени – это большая работа, как и в прошлые века, она требует обширных познаний. К тому же, никто лучше астрономов не знает, что механика и физика родились из наблюдений астрономов.

Для преодоления деградации современных основ естествознания и общества на пороге XXI века необходимо, чтобы образование восстановило естественную связь человека с природой, возродило духовно-чувственное познание, расширило миропонимание до космического уровня. Все это невозможно без создания предпосылок, для преодоления исторически возникшего разобщения естественнонаучной и гуманитарной компонент культуры, их взаимообогащения, взаимопроникновения и поиска целостной картины мира. Поэтому основную роль в этих процессах должна сыграть астрономия, включающая в себя следующие компоненты: естественнонаучную компоненту – о мироздании, философскую – о миропонимании, общекультурную – о небесных явлениях. К тому же, благодаря, в первую очередь, астрономии, представление об окружающем нас мире меняется буквально на наших глазах:

– В июле 1994 г. впервые наблюдалось взаимодействие кометы с планетой (Юпитером), в результате которого ядро кометы было разорвано на 21 фрагмент, каждый из которых один за другим врезался в планету. Этот процесс был заснят астрономами, и с помощью телевидения и Internet этот реальный космический апокалипсис в нашей Солнечной системе могли наблюдать не только ученые.

– В июле 1995 г. была открыта первая внесолнечная планета у звезды под номером 51 в созвездии Пегаса. К настоящему времени открыто более 50-и таких планет, а у нескольких звезд – даже планетные системы.

– До 1995 г. Вселенная представлялась нам безводной пустыней. Исследования с помощью Infrared Spase Observatory (1996-1998 гг.) показали, что во всех частях Вселенной присутствует вода, которая, по-видимому, помогает газопылевым облакам конденсироваться, отводя от них тепло, и способствует образованию звезд и планетных систем.

– Исследование с помощью космического телескопа "Submillimeter Wave Astronomy Satellite" звезды CW в созвездии Льва в 2001 г. показало, что в окружающем этот красный гигант пространстве содержится воды в 10 тыс. раз больше, чем представлялось.

В связи с этим, роль астрономии, играющей с древних времен исключительную роль в жизни человека и являющейся неотъемлемой частью мировой культуры, в образовательном процессе значительно возрастает. Ее место на вершине пирамиды знаний как дисциплины, завершающей не только (и не столько!) физико-математическое образование студентов, но и их мировоззренческое и экологическое образование, нравственное и эстетическое воспитание.

Это хорошо поняли в США, Китае и Японии, где ведущей дисциплиной естествознания XXI века определена астрономия, которая является обязательной дисциплиной в средних школах, колледжах и вузах, как естественнонаучного, так и гуманитарного профиля. Именно поэтому председатель Национального ученого совета США Ф.Пресс в предисловии к книге "Достижения и перспективы национальной астрономии" написал: "Судьба астрономии у любого народа символизирует его отношение ко всей фундаментальной науке", а я бы добавил: "к образованию и культуре".

#### Литература

1. Кун Т. Структура научных революций. – Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – 296 с.
2. Цивинский С.В. Перестройка в физике. – М.: "АфтоГраф М", 1999. – 204 с.
3. Аверьянов В.Я. Электро-дипольная гипотеза гравитации и ее следствия. – Мн.: БГУИР, 1999. – 60 с.
4. Низовцев В.В. Время и место физики XX века. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 208 с.
5. Толчельникова-Мурри С.А. К критике представлений о неевклидовости пространства вселенной // Астрономия и история науки. – СПб: Искусство России, 1999. – С. 44-56.
6. Толчельникова-Мурри С.А. Расстояния во вселенной и "искривленность" пространства // Астрономия и история науки. – СПб: Искусство России, 1999. – С. 32-43.
7. P. de Bernardis et. al. A flat Universe from high-resolution maps of the cosmic microwave background radiation // Nature. – 2000. – Vol. 404, no 6781. – P. 955-959.
8. Silk J. Boomerang backs flat universe // Physics World. – 2000. – no 6. – P. 23-24.
9. Троицкий В.С. Наблюдательная проверка космологической теории, состояние и перспективы // Зарубежная радиоэлектроника. – 1996. – № 4. – С. 21-35.
10. Шленов А.Г. О научной политике, игнорирующей результаты астрономических наблюдений // Астрономия и история науки. – СПб: Искусство России, 1999. – С. 212-215.
11. Оглуздин В.Е. Экспериментальное моделирование "красного смещения" // Астрономия и история науки. – СПб: Искусство России, 1999. – С. 243-245.

## ЗАЧЕМ Я ЗНАЮ ТО, ЧТО Я УЗНАЛ(А) В УНИВЕРСИТЕТЕ? (Результаты социологического опроса студентов БГУ)

**Яценко Лина Анатольевна, научный сотрудник ЦПРО БГУ**

В 1998-1999 г. Центром проблем развития образования БГУ было инициировано исследование, задачи которого предполагали:

- многоаспектный анализ мнений университетской аудитории, своеобразный диалог о перспективах развития БГУ как единого, целостного образовательного и социокультурного пространства;
- актуализацию освоения активных методов обучения, развитие информационной технологической базы;
- формирование и поддержку культурных традиций университета.

В предпринятом исследовании в качестве респондентов приняли участие 135 преподавателей БГУ в возрасте от 23 до 60 лет 29 кафедр 8 факультетов университета.

В опросе студентов участвовали 695 человек, из них 400 человек – студенты начальных курсов, 295 – студенты 3-5 курса тринадцати факультетов университета.

В анкете для студента был сформулирован вопрос: «Чем для Вас является знание, которому Вас обучают в университете?»

*Результаты опроса показывают, что знание, которое получает студент, имеет широкий репертуар функций. Каждый третий студент (37,3/27,8%) указывает, что он использует знание как способ понимания (себя, мира, другого); 1/4 часть респондентов (25,4/22,5%) считают знание способом достижения истины (в качестве нравственной и эстетической ценности); 18,0/14,4% считают, что знание, которое они получают – это знание-инструмент. Это знание, которое не представляет собой некоторую самостоятельную ценность, но хорошо работает и дает результат.*

Лидирование функций знания – способ понимания, способ достижения истины – можно считать отличительной чертой классического университета. Университет сегодня ориентирован на знание-ценность. Преобладает стратегия «я хочу много знать, потому что это хорошо, я буду интересен, я – личность».

Но что с таким багажом за спиной выпускника делать работодателю?

Практически всякий, кто рассчитывает на успех в будущем, стремится приобрести «имя». Поименование – есть простой способ создания символической власти, это способ присоединения чего-то с неопределенным значением к значимой группе, присоединение единицы к символическому ряду. (Например, этот человек – немец, эти духи – фирмы Нино Риччи, этот студент знает иностранные языки.)

*В современном мире «символы» начинают распределять власть, деньги, человеческие отношения, ресурсы общества. Между тем, только 6,1/ 7,5% респондентов указали, что знания для них – это способ создания символической власти. Возможно, для многих респондентов это осталось непонятым. Поясним, что имеется в виду.*

Знание как способ символической власти – это знание механизма, с помощью которого создается «значимое» из «незначимого», а также умение делать собственное знание «символической властью». В

этом смысле властью чаще бывает умолчание о том, что является ценностью.

Важный механизм создания символической власти – это механизм создания традиции, школы, авторитетного мнения. Это также механизм, который позволяет свое (частное, неавторитетное) знание делать коллективным, общим и – чужим. *В существующей парадигме образования именно «чужое» знание обладает авторитетом, присоединение к которому является безусловным требованием к образованному человеку.*

Близкой к функции знания как способу символической власти является функция знания как способа социальной дифференциации. 9,8/21,7% студентов указали, что преимущественно этому виду знания их обучают в университете. В явном виде основу социальной дифференциации представляет собой полученный диплом – своего рода пропуск к определенным видам профессиональной деятельности и квалифицированному умственному труду, определенному статусу, жизненной перспективе и кругу общения.

В ситуации, когда экономика носит социально ориентированный характер, университетский диплом – это важное основание для трудоустройства. Однако существующая тенденция в системе распределения трудовых ресурсов такова, что работодатели все меньше сегодня ориентированы на диплом, все больше – на реальные способности специалиста. Следовательно, знание как основа социальной дифференциации сегодня – это ответ на вопрос: «что я могу и умею», или знание-инструмент.

Знание как основа социальной дифференциации имеет и иное значение: знание как способ приобщения к некоторому научному сообществу, традиции, школе и т.п. Тем самым образование субъекта становится неким носителем качеств данного социального сообщества, пассивным или активным защитником его традиций и авторитетов. Профессия – это «миссия», «обязательство длить традицию», «удерживать социальное пространство», «образ жизни», «вид потребления». В такой же мере, как и право нарушать все установленные профессиональным и социальным пространством границы.

В перспективе число студентов, для которых важна эта функция знания, сокращается. Сегодня актуально с помощью знания не поддерживать границы, а, скорее, их нарушать. Косвенно это выражается в тенденции совмещения нескольких мест и видов работы (что является отнюдь не только решением материальных проблем). Ситуация, когда «утром я – художник, а вечером – сапожник», относится к серии нарушения дисциплинарной власти и пересечения социальных пространств. Однако данная тенденция характерна главным образом для невысоких социальных статусов и слоев общества. Функция знания как способа социальной дифференциации становится более актуальной скорее в смысле знания как способа социальной релятивизации, социальной диффузии.

По существу, все процессы, происходящие в обществе, так или иначе видоизменяют функцию знания (как и знание, в свою очередь, видоизменяет социальные процессы), так как оно является инструментом регулирования общественных отношений. То же можно сказать и о видах коммуникации как способах обмена информацией.

*Наиболее значимой для студентов в перспективе оказывается функция знания как способ мыслить иначе (21,5/21,0%).* Эта функция знания ориентирована не столько на традиционное порождение «свободомыслящих и вольнодумцев», но, скорее, это способ адаптации к «ситуации неопределенности», в которой смена ролей и позиций, умение не связывать себя до конца ни с одним из выбранных приоритетов, является не просто элементом современной культурной позиции, но способом сохранения жизни.

*15,2/20,0% студентов считает важным в перспективе обучение знанию как способу интерпретации, создания смысла. Можно сказать, что эта часть студентов ориентирована на обучение механизму культуропорождения.*

*В целом в перспективе студенты в равной степени хотели бы осваивать все предложенные способы работы со знанием.* В меньшинстве – по числу выбора – оказались такие функции: знание как способ символической власти (6,2/11,5%), социальной дифференциации (8,5/9,5%). Каждый пятый студент в перспективе хотел бы обучаться знанию как способу мыслить иначе (20,0/21,5%), столько же – знанию как способу самоопределения (18,6/22,2%), 1/6 часть – знанию как способу достижения истины

(19,0/16,%) и знанию-инструменту (17,7/18,6%), знанию как основе интерпретации, создания смысла (15,2/20,0).

*Таким образом, образовательный процесс в университете должен быть ориентирован на освоение разнообразных (многих) образовательных практик как способов работы со знанием.*

Различные способы получения и применения знания показывают, что означает (может означать) стратегия «указывать путь к порождению нового (своего) знания», которую выбирают для себя в перспективе 60,7/72,0% студентов. Порождать новое знание – это, в частности, может означать умение:

- интерпретировать (работать с данной информацией в контекстах, в результате чего она будет приобретать новые смыслы, содержания, упаковку и т.д.);
- мыслить иначе (нарушать границы, применять информацию за пределами тех областей, для которых она может быть первоначально предназначена). Дизайнерская функция знания;
- знание как способ самоопределения (опираясь на некоторые исходные данные (а, b, с) создавать собственную исследовательскую задачу и траекторию ее решения, строить и создавать свой проект);
- понимать и использовать информацию как средства перехода от своего пространства к чужому и обратно. Получать новые знания в процессе этого взаимоперехода, накладывания. Получать и приращивать новое знание в результате взаимопередачи от себя к другому, использовать обращение, понимание информации как способ приращения знания (диалог);
- знание-инструмент (работать различными способами в получении и применении информации). Подобно тому как дизайнер создает новый образ известной вещи, не изобретая ничего по сути (зубная щетка, велосипед, стул). Но при этом изменяется распространенность, область применения и цена вещи. А также умение делать собственное знание легитимным, законным, применимым, серийным и актуальным для других;
- знание как способ достижения истины. Приверженность истине приобретает некоторый нравственный эстетический смысл, при этом не означает движения к некоторой конечной цели или горизонту (сохранить приверженность ценности в ситуации, когда ее нет).

Как объяснить, что значительное число студентов отдают предпочтение в будущем обучению знания как способу достижения истины? На наш взгляд, это своего рода компенсаторная функция, которую выполняет образовательная среда по отношению к естественной жизни человека. В этом смысле образование остается и имеет тенденцию оставаться за бортом (или в дополнение к реальной, практической жизни). Тогда неорганичность, неадекватность университетского образования существующему социальному порядку является важной проблемой. Однако следует ли считать, что образование должно быть некоторым органичным целым с практической жизнью, или в этом смысле оно утрачивает важную самоценную роль? Скорее всего, здесь нет однозначного решения. Для одних полученное образование – это лишь ступенька в жизненной карьере, а для других – способ компенсации или адаптации к существующему положению вещей.



## ПОРТРЕТ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: ТВОРЧЕСКИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ИЛИ «МЕХАНИЧЕСКИЙ» ИСПОЛНИТЕЛЬ

(по результатам социологического опроса студентов 1-го курса БГУ)

**С.В. Костюкевич, А.В.Харченко**

В мае 2001 года ЦПРО был проведен социологический опрос студентов первого курса Белорусского государственного университета. Были выбраны следующие факультеты: из малочисленных – химический и исторический (соответственно, естественнонаучный и гуманитарный); из многочисленных – факультет прикладной математики и информатики и юридический (соответственно, естественный и гуманитарный). Было опрошено 296 человек в соответствии с долевым количеством студентов на указанных факультетах, т.е. примерно треть первокурсников с учетом представителей всех специализаций. В общем массиве – 49,7% женщин и 50,3% мужчин.

Цель опроса: выяснить, используя качественные показатели, степень соответствия опрошенного студенческого контингента стандартам, необходимым для подготовки специалиста высокой квалификации. В данной статье мы остановимся на одном из стандартов, а именно: выполнение сложной работы, требующей исследовательских решений.

В основу исследования была положена следующая модель «качественного» студента, представленная в таблице 1.

Итак, 82,1% опрошенных студентов стремятся стать высококвалифицированными специалистами, 54,1% нравится их будущая профессия и столько же (54,1%) собирается после окончания университета работать по полученной в университете специальности (кстати, совпадение этих цифр может служить косвенным доказательством надежности опроса). Способности для работы по специальности есть у 66,2%, а вот трудолюбия (15,9%) и творчества (23,3%) маловато. Заниматься творческой и сложной (исследовательской) работой, в общем-то, не желают: всего 15,9% ориентированы на творчество и 12,8% – на сложную (исследовательскую) работу.

Как видим, и будущая работа нравится, и способности для нее есть, есть и желание работать по специальности, и стремление стать высококвалифицированным специалистом, но вот творческая и сложная (исследовательская) работа не привлекает. При этом то, что очень важно для творческой и сложной работы – стремление самостоятельно работать, а также исследовать, изучать, анализировать, – студенты имеют: 55,4% и 33,1% соответственно. И заниматься НИР во время учебы, т.е. заниматься, по сути, развитием исследовательских навыков, студенты хотят: 48,0%.

Так почему же их не привлекает творческая и сложная работа? Может быть, потому что трудолюбия и творчества маловато? А, может быть, от работы ждут, в первую очередь, более существенного – высокой оплаты (как говорится, когда о зарплате можно уже не думать в силу того, что она находится на оптимальном уровне, тогда можно обратиться и к творчеству с исследованиями). Посмотрим варианты ответов на вопрос «Вы поступили в университет и теперь получаете университетское образование. Какие цели Вы желаете этим достичь?»

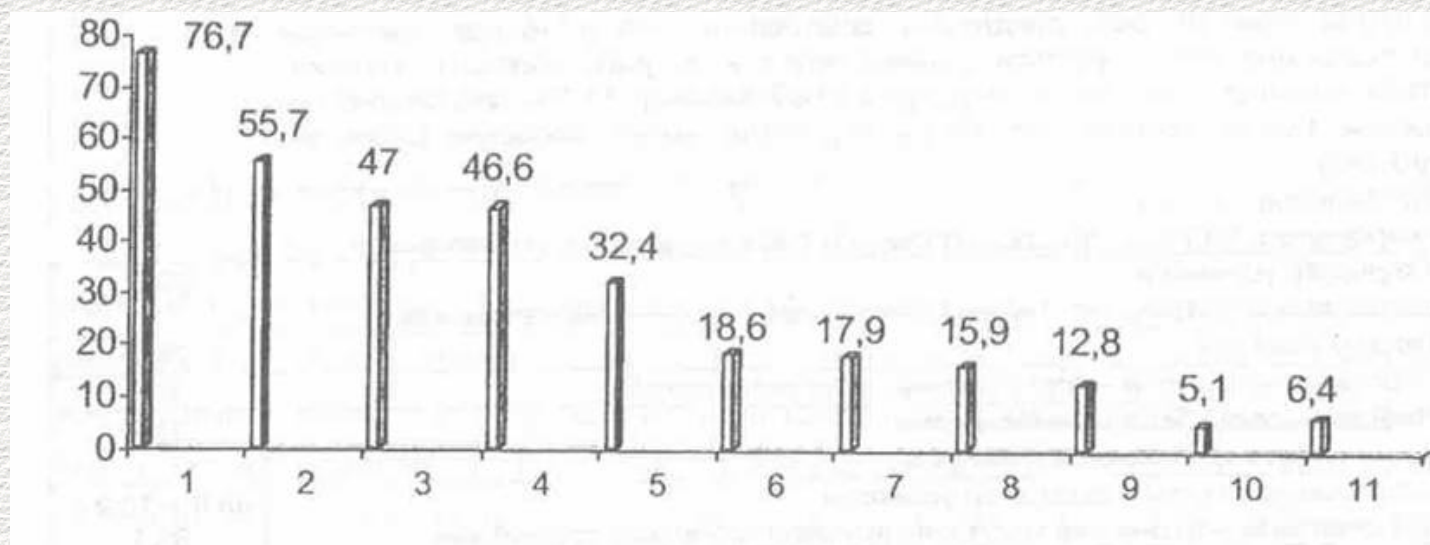
**Таблица 1.**

**Показатели «качественного» студента для подготовки высококвалифицированного специалиста, представителя сложной специальности.**

Показатели	%
1. <i>Имеет хорошую школьную подготовку</i> В исследовании студентам был задан вопрос «Если Вы плохо или средне учитесь, то чего Вам не хватает, чтобы учиться хорошо?», и в качестве одного из вариантов ответов был предложен следующий: «из-за низкой школьной подготовки мне тяжело учиться в университете и получать хорошие отметки». Укажем количество тех, кто подчеркнул данный вариант: 11,1%, следовательно, в целом можно сказать, что 88,9% студентов имеют хорошую школьную подготовку	88,9
2. <i>Трудолюбив</i> Фиксировалось по тому, что студент считает себя трудолюбивым человеком	15,9
3. <i>Творчески устремлен</i> Фиксировалось по тому, что студент считает себя творческим человеком	23,3
4. <i>Любит учиться</i>	26,7
5. <i>Считает, что учеба – это тяжелый и упорный труд</i>	37,5
6. <i>Имеет высокий балл успеваемости</i> Вариант ответа «В основном отлично»	31,1
7. Стремится стать хорошим студентом 16,2% ответили, что они уже могут считать себя хорошими студентами	68,9+ 16,2 = 85,1
8. <i>Стремится самостоятельно работать</i>	55,4
9. <i>Нравится исследовать, изучать, анализировать</i>	33,1
10. <i>Намерен заниматься НИР во время учебы</i> Поскольку в постсоветских вузах формирование исследовательских навыков традиционно связано с занятием научно-исследовательской работой, то именно вопрос о готовности заниматься НИР во время учебы было решено интерпретировать как стремление студента	48,0

стать самостоятельным исследователем; т.е. предположение о существовании подобной связи «занятия НИР» со «стремлением стать исследователем» принималось а качестве одной из рабочих гипотез	
11. <i>Нравится будущая профессия</i>	54,1
12. <i>Имеет способности</i> Фиксировалось по тому, что студент считает, что у него есть способности, необходимые для работы по той специальности, которую он получает	66,2
13. <i>Собирается после окончания университета</i> работать по полученной в вузе специальности	54,1
14. <i>Стремится стать</i> высококвалифицированным специалистом	82,1
15. <i>Хочет получить университетский диплом</i> , так как это позволит заниматься более творческой работой	15,9
16. <i>Хочет получить университетский диплом</i> , так как это позволит заниматься более сложной работой, требующей исследовательских решений	12,8

**Диаграмма 1. Цели поступления в университет**

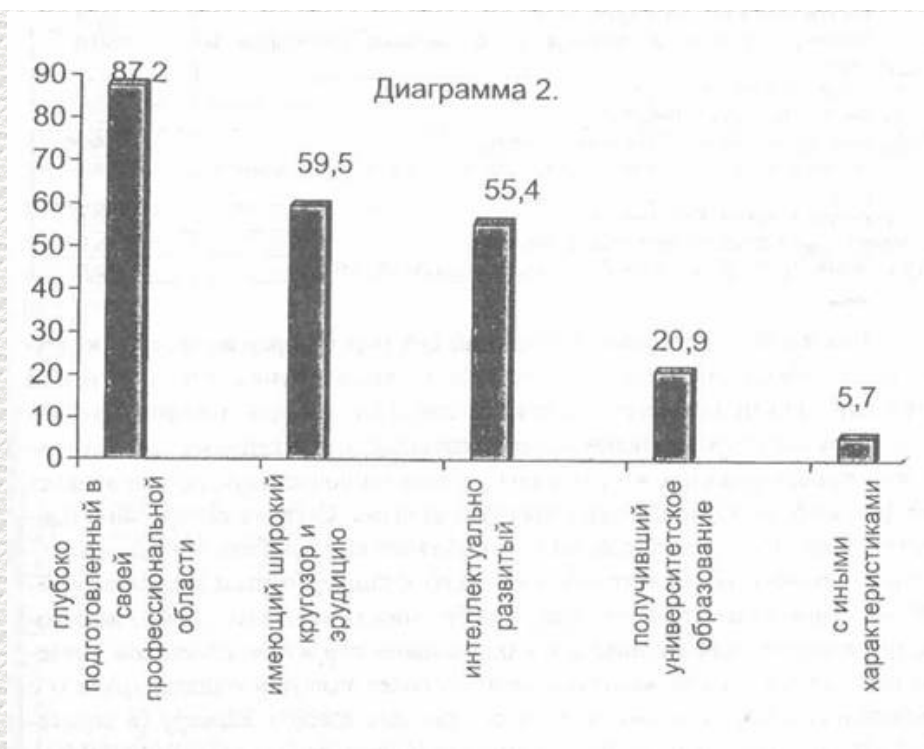


Где:

- 1 – «обучиться профессии, т.е. стать специалистом (профессионалом)»;
- 2 – «стать высокообразованным и культурным человеком»;
- 3 – «получить университетский диплом, так как это позволит найти более высокооплачиваемую работу»;
- 4 – «получить университетский диплом, так как это позволит более успешно сделать карьеру»;
- 5 – «стать ученым человеком, способным справиться не только с профессиональной задачей, но и разобраться в жизненной ситуации»;
- 6 – «получить университетский диплом, так как это более престижно»;
- 7 – «стать интеллектуалом»;
- 8 – «получить университетский диплом, так как это позволит заниматься более творческой работой»;
- 9 – «получить университетский диплом, так как это позволит заниматься более сложной работой, требующей исследовательских решений»;
- 10 – «получить университетский диплом, так как этого хотят мои родители»;
- 11 – «иной ответ».

Увы, все верно, высококвалифицированными специалистами студенты хотят стать в большей степени из-за высокооплачиваемой работы (а не творческой и сложной).

Студентам был задан еще один вопрос: как они представляют себе высококвалифицированного специалиста. Студенты ответили, что это человек:



Заметьте, студенты все время выделяют один аспект:

- они хотят стать высокообразованными и культурными людьми в процессе обучения в университете (55,7%);
- высококвалифицированные специалисты, по их мнению, имеют обширные и разносторонние познания, широкий кругозор и эрудицию (59,5%).

Таким образом, в представлении студентов высококвалифицированный специалист – это высокообразованный и культурный человек, не обязательно получивший именно университетское образование (100% – 20,9% – 79,1%). Подобный взгляд – это наследие советского прошлого, когда все вузы были равны, и университет имел лишь формально более высокий статус, реально же предполагалось, что все высшие учебные заведения обязаны воспитывать высокообразованных и культурных людей.

Итак, студенты считают, что высококвалифицированный специалист – это человек со следующими характеристиками:

**Таблица 2.**  
**Характеристики высококвалифицированного специалиста (в %-х).**

1) с глубокой специальной подготовкой	87,2
2) высокообразованный и культурный, с широким кругозором и эрудицией	59,5
3) интеллектуально развитый	55,4
4) высокооплачиваемый работник	47,0
5) могущий более успешно сделать карьеру	46,6
6) развитый человек, который в состоянии разобраться в жизненной ситуации	32,4
7) с университетским образованием	20,9
8) занимающийся более творческой работой	15,9
9) занимающийся более сложной (исследовательской) работой	12,8

Как видим, советская традиция до сих пор воспроизводится с железной последовательностью: все советские вузы, включая университеты, с одной стороны, были прикладными: готовили специалистов для народного хозяйства, с другой стороны, были воспитательными учреждениями: воспитывали высокообразованных и культурных людей на почве марксистско-ленинской философии, научного коммунизма и атеизма. Сегодня содержание идеологии изменилось, но

установка на воспитание высокообразованных и культурных осталась применительно не только к университетам (впрочем, сейчас все наши вузы стали именовать себя университетами). Далее, высококвалифицированный специалист в социальной структуре советской системы был связан с возможностью достичь более высокой оплаты труда и с социальной мобильностью: мог более успешно сделать карьеру (в советской системе, в общем-то, не было элитарного образования (разве что МИМО), позволяющего наиболее успешно делать карьеру; карьера связывалась со статусом «окончившего вуз» безотносительно к тому, какой именно вуз). Еще штрих: диплом вуза указывал на более высокое общее развитие человека, способного разобраться в жизненной ситуации.

Итак, фигура высококвалифицированного специалиста, доставшаяся нам от советского периода, связана с:

1. получением глубоких специальных знаний;
2. общеобразовательной подготовкой (но исключительно с воспитательной целью);
3. оплатой труда;
4. социальной мобильностью;
5. общим развитием человека.

Таким образом, это не столько профессиональная фигура, сколько социальная. На том аспекте, что высококвалифицированный специалист должен быть готов делать творческую и сложную (исследовательскую) работу, т.е. уметь обслуживать сложные (научеёмкие) технологии, внимание не заострялось. А жаль, поскольку именно это является главным при подготовке высококвалифицированного специалиста, так сказать, является сутью дела. Исходя из сказанного, можно уточнить: студенты не ориентированы на творческую и сложную работу не только потому, что им не хватает творчества и трудолюбия, и не только потому, что у них, в первую очередь, «болит голова» об оплате труда, но и в силу того, что они не получили адекватного представления о работе специалиста высокой квалификации. Между тем, как задатки для выполнения этой работы студенты демонстрируют: они стремятся самостоятельно работать (55,4%), им нравится исследовать, изучать, анализировать (33,1%), и они намерены заниматься НИР во время учебы (48,0%).

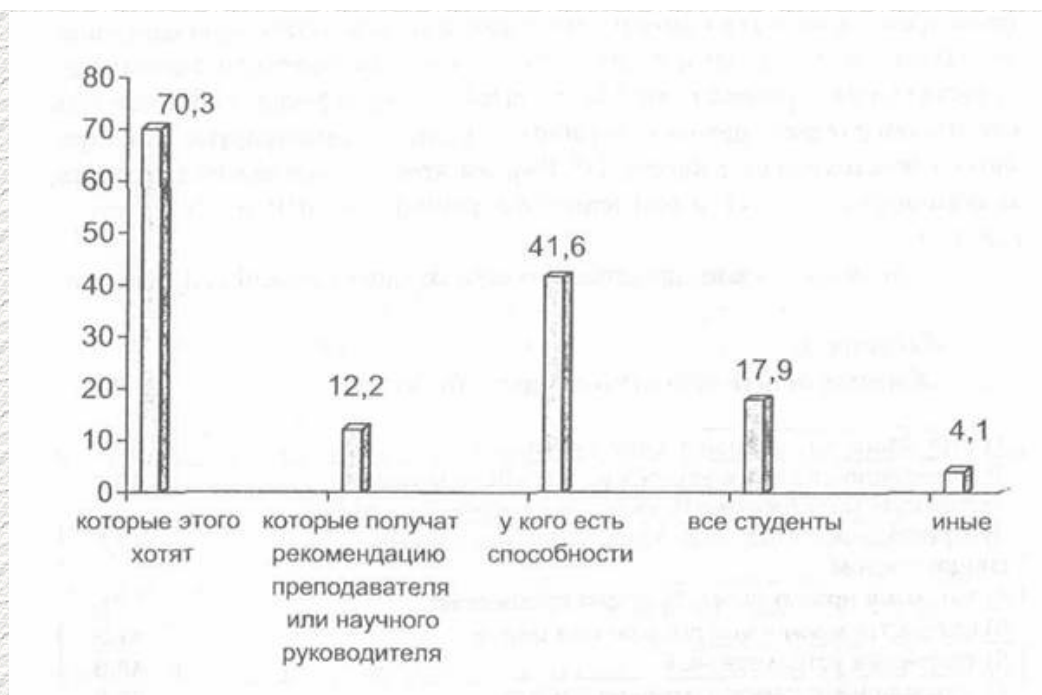
Посмотрим, каким представляют себе хорошего студента опрошенные:

**Таблица 3.  
Характеристики хорошего студента (в %).**

1) стремящийся развивать свои интеллект	50,7
2) стремящийся не поверхностно, а глубоко вникать в изучаемую тему (предмет), имеющий глубокие знания	49,0
3) стремящийся стать высококвалифицированным специалистом	47,0
4) тот, кому нравится его будущая профессия	41,6
5) целеустремленный в достижении целей	41,2
6) творчески устремленный	40,9
7) стремящийся самостоятельно работать	36,8
8) тот, кому нравится учиться	35,8
9) приобретающий обширные и разносторонние познания, расширяющий эрудицию и кругозор	30,7
10) трудолюбивый в учебе	28,0
11) тот, кто имеет хорошие умственные способности	27,4
12) исполнительный и добросовестный в учебе	25,3
13) получающий «хорошо» и «отлично» на экзаменах	22,0
14) дисциплинированный и организованный	21,6
15) успешно занимающийся научно-исследовательской работой	11,5
16) честолюбивый и стремящийся быть в числе первых	9,5
17) тот, кто ведет большую общественную работу	7,8
18) иной ответ	6,1
19) карьерист	5,7
20) послушный	3,4
21) «подлизывающийся» к преподавателям и руководству	2,0
22) затрудняюсь ответить	1,0

Заметьте, успешные результаты в научно-исследовательской работе получили очень низкий ранг (15-й). Посмотрим ответы на вопрос о том, кто из студентов должен заниматься НИР (диаграмма 3).

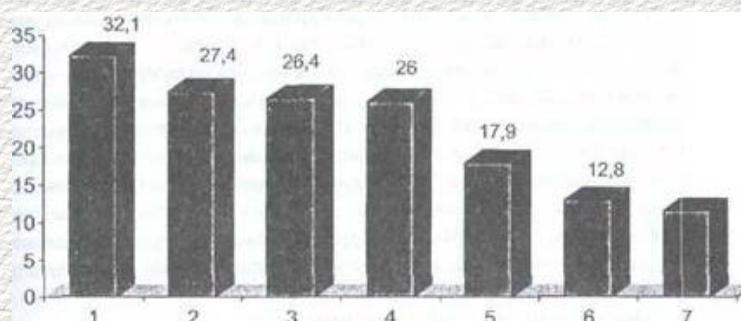
**Диаграмма 3.**



Итак, намерены заниматься НИР во время учебы – 48,0%. При этом сложной работой, требующей исследовательских решений, готовы заниматься лишь 12,8%. При этом, быть хорошим студентом в глазах опрошенных, не означает успешно заниматься НИР ( $100\% - 11,5\% = 88,5\%$ ). То, что НИР – это неотъемлемая часть университетской подготовки, в силу чего ею должны заниматься все студенты, считает лишь 17,9%. Более того, всего лишь 26,4% опрошенных из 48,0% намерены продолжить занятия НИР после окончания университета. И для развития интеллекта НИР, по мнению опрошенных, не столь уж необходима: 27,4%. А на вопрос «Как Вы считаете, каким должно быть университетское образование?» 26,0% студентов ответили, что оно должно, в первую очередь, готовить ученых (научные кадры). На еще один вопрос: «Как Вы считаете, какому знанию должны обучать в университете?» 32,1% ответили: «в первую очередь – научному».

Для наглядности изобразим все упомянутые выше цифры в виде диаграммы.

**Диаграмма 4. Позиции респондентов относительно**



Где:

- 1 – «университет, в первую очередь, должен обучать научному знанию»;
- 2 – «НИР необходима для того, чтобы развивать интеллект»;
- 3 – «намерены заниматься НИР после окончания университета»;
- 4 – «университет должен, в первую очередь, готовить кадровых ученых»;
- 5 – «НИР – неотъемлемая часть университетской подготовки, и ею должны заниматься все студенты»;
- 6 – «готовы заниматься сложной работой, требующей исследовательских решений»;
- 7 – «быть хорошим студентом означает успешно заниматься НИР».

Так почему же все-таки 48,0% намерены заниматься НИР во время учебы? Ближе всего к ответу цифра 32,1%, т.е. в университете, в первую очередь, должны обучать научному знанию. Ну, разумеется, опрошенные историки, программисты, юристы и химики имеют в качестве своего профессионального знания в основном именно научное. Стало быть, занятие НИР, по сути, воспринимается как часть профессиональной подготовки, как возможность овладеть глубокими профессиональными знаниями. Самоценного значения ни для хорошей учебы, ни для будущей работы в глазах большинства студентов НИР не имеет.

Итак, опрошенные хотят стать хорошими студентами, т.е. теми, кто, по их мнению, стремится глубоко вникать в изучаемые темы и стремится приобретать глубокие знания, однако, в этом стремлении успешное занятие НИР ими не учитывается как автономная существенная компонента. Далее, опрошенные хотят стать высококвалифицированными специалистами, т.е. теми, кто, по их мнению, имеет глубокую специально-профессиональную подготовку, но не связывают это с возможностью на рабочем месте заниматься исследовательской работой, а потому и здесь НИР для них

не актуальна. Поскольку опрошенные – это первокурсники, то окончательные выводы следует делать после опроса пятикурсников. Пока же уточним: для студентов 1-х курсов НИР является всего лишь частью овладения ими научными знаниями, являющимися для студентов и профессиональными, так сказать, дополнительным, вспомогательным учебным средством. Разумеется, такой взгляд следует исправлять, поскольку, помимо обслуживания профессиональной подготовки (что отразили опрошенные), исследовательская подготовка студентов (а в нашем случае – научно-исследовательская, поскольку традиционно в российских, а затем и советских вузах исследовательская подготовка сводилась к научно-исследовательской) имеет еще и свои собственные, автономные, цели:

- развивать самостоятельность мышления;
- развивать творческие силы;
- формировать исследовательские навыки (т.е. развивать интеллект, вплоть до овладения искусством теоретического мышления, если высококвалифицированный специалист готовится и как интеллектуал);
- готовить кадровых ученых.

Разумеется, для этого профессиональная подготовка высококвалифицированного специалиста не должна быть узкоспециальной. Она предполагает необходимость общего развития человека, но не в плане его идеологического воспитания, а в плане развития творческих способностей и самостоятельности мышления, поскольку именно этих качеств требует обслуживание сложных (наукоемких) технологий. Сложное ремесло, которым владеет высококвалифицированный специалист, также предполагает, что в высшем учебном заведении, готовящем специалистов высокой квалификации, должен использоваться принцип университетской подготовки: соединение обучения и исследования. Этот принцип является характерной чертой университета с момента его основания, а толчком для соединения обучения и исследования в структуре средневековой университетской подготовки выступило именно сложное ремесло: профессии врача и юриста, которые были первыми университетскими профессиями. Т.е. подготовка к сложному ремеслу является задачей, требующей обучать студента исследовательским навыкам (т.е. по сути, развивать его интеллект). Если в Средние века сложными ремеслами были врачебное и юридическое, то сегодня научно-технический прогресс сделал сложными ремеслами огромное количество специальностей и тем самым превратил современную ремесленную подготовку из учебного процесса в учебно-исследовательский.

Заметим, что исследовательская подготовка является неотъемлемым компонентом обучения в университете, начиная с момента его основания. В средневековых университетах исследовательская подготовка использовалась для развития интеллекта, что было необходимо, во-первых, для постижения божественной истины (так обстояли дела в тех университетах, которые основала Церковь, нуждавшаяся в образованных людях: грамотных священниках и теологах-интеллектуалах) и, во-вторых, для проведения ученых изысканий в рамках профессии или вне ее (так обстояли дела в тех университетах, которые возникли на почве ремесленных гильдий врачей и юристов, т.е. сложное врачебное и юридическое ремесло требовало подготовки студента как исследователя). Таким образом, в средневековом (гуманитарном) университете, исследовательская подготовка в основном развивала интеллект врачей, юристов и теологов. С появлением естественнонаучного университета ученых и инженеров, главным в исследовательской атмосфере стало не развитие интеллекта и не ученые изыскания в рамках профессии (или вне ее), а получение того или иного открытия в естествознании. Разумеется, само занятие естественной наукой развивает интеллект ученого, но это уже выступает как следствие (а не как самоцель), а потому здесь возможны затруднения. Таким образом, исследовательская подготовка в естественнонаучном университете стала использоваться для того, чтобы обучить профессионально заниматься наукой, т.е. для подготовки кадровых ученых.

В силу доминирования науки в современном обществе, университеты сегодня в подавляющем большинстве полностью заменяют исследовательские курсы на научно-исследовательские.

Поскольку в России появление университетов отставало от общеевропейского времени примерно на 6 веков, то первые российские университеты сразу же оформлялись как естественнонаучные. Гуманитарных университетов врачей, юристов и теологов в России не было. В силу этого исследовательская подготовка в российской традиции – это главным образом научно-исследовательская. Ни с развитием интеллекта, ни с учеными изысканиями в рамках профессии российский «университетчик» исследовательскую подготовку, как правило, не связывал. Эта же традиция сохранялась и в советское время, сохраняется и в постсоветское. Вот почему выполнять сложную (исследовательскую) работу в глазах нашего соотечественника означает: заниматься профессионально наукой, т.е. работать ученым, а всем остальным профессиям исследования, в общем-то, не нужны.

Таким образом, наша гипотеза о существовании связи факторов: «намерение заниматься НИР во время учебы в вузе» и «стремление стать самостоятельным исследователем» – не верна. В общем-то, в глазах студентов, и хороший студент – не исследователь, и высококвалифицированный специалист – тоже не исследователь, поскольку для первого успешно заниматься НИР считают важным лишь 11,5%, а для второго выполнять сложную работу, требующую исследовательских решений, считают возможным лишь 12,8%.

Мы уже отмечали, что опрошенные первокурсники воспринимают НИР как часть профессиональной подготовки, как возможность овладеть глубокими профессиональными знаниями. Это восприятие фиксирует тот очевидный факт, что специалист высокой квалификации в качестве своего профессионального знания имеет в основном научное знание. А, следовательно, ему необходимо дать научную подготовку. Таким образом, научная подготовка является, по сути, стержнем специально-профессионального обучения высококвалифицированного специалиста. Однако расширять ее до глубокой фундаментальной (теоретической) научной подготовки не следует. В противном случае теоретическая научная подготовка будет излишней для специалиста, соблазняя его возможностью быть ученым. Но современное производство, хотя и наукоемкое, не требует для своего обслуживания ученых; ему вполне достаточно высококвалифицированных специалистов (владеющих научными знаниями, но не являющихся учеными). Разумеется, в таком учебном заведении, как, например, Баумановка, традиционно выпускающем интеллектуалов-технарей, фундаментальная подготовка студентов абсолютно необходима, но для технического вуза, поставляющего кадры не для науки, а для массового производства, фундаментальная научная подготовка – чрезмерная роскошь, оплачивать которую означает разбазаривать

деньги налогоплательщиков. Т.е. для специалистов высокой квалификации речь должна идти не о теоретической, а всего лишь о практической научной подготовке, являющейся стержнем специально-профессиональной. Помимо обслуживания обучения наукоемкой профессии, научная подготовка как часть более широкой, гуманитарно-исследовательской подготовки, должна выполнять еще и автономную задачу, о которой мы упоминали выше. Эта задача заключается в том, чтобы развивать интеллект студента и его творческие способности с тем, чтобы при необходимости он мог проводить ученые (исследовательские) изыскания в рамках профессиональной деятельности для того, чтобы эффективно выполнять сложную практическую работу. Та-

1. Впрочем, это не жесткое утверждение, вопрос о теоретической научной подготовке должен решаться всякий раз конкретно, т.е. применительно к поставленной учебной цели. Вполне возможно, что в каком-то вузе будет сочтено целесообразным давать студентам некоторую теоретическую подготовку. Однако, повторяю, в целом для всей массы высококвалифицированных специалистов глубокая фундаментальная подготовка является излишней (хотя в частичном, поверхностном и т.д. объеме она может быть признана целесообразной для некоторых квалификаций).

Таким образом, научная подготовка высококвалифицированного специалиста имеет двойную цель:

- 1) обслуживает специально-профессиональную подготовку;
- 2) воспитывает творческого исследователя.

В первом случае высокая научная подготовка будет означать высокий уровень профессиональной компетентности, во втором – будет означать развитое и творческое мышление (можно сказать, развитый интеллект, но при этом не подразумевать, что перед нами интеллекул, поскольку интеллекул корректно определять лишь того, кто овладел искусством теоретического мышления).

Итак, для получения высокою уровня профессиональной компетентности (которая в основном является научной компетентностью) и воспитания творческого исследователя, научное знание должно быть подано студентам (химикам, историкам, юристам и программистам) не только как профессиональное и практическое, но и как исследовательское, т.е. проблемное, поисковое, относительное, с описанием его теоретической базы и практических точек приложения, с указанием возможных путей его изменения (т.е. его достоинств и недостатков), с указанием отдельных ученых и коллективов (какими аспектами они занимаются, в какую сторону движутся и т.д. и т.п.). И делать это нужно не только для того, чтобы готовить кадровых ученых (кстати, для них это нужно делать обязательно), но и для того, чтобы высококвалифицированные специалисты воспринимали свое профессиональное знание как исследовательское, что поможет им в будущем на практической работе легче ориентироваться в нестандартных ситуациях, а также знать, к каким научным коллективам они могут обратиться в случае крайней необходимости. К тому же, поскольку сегодня знания в силу движения научно-технического прогресса быстро устаревают, то исследовательская подготовка высококвалифицированных специалистов поможет им понимать научную литературу в своей профессиональной области, а значит, повышать свою профессиональную компетенцию. Оговорим: обращение к научной литературе и работа с ней нужна специалисту высокой квалификации не для того, чтобы он работал как ученый и стремился к получению научного результата, а для того, чтобы он эффективно выполнял сложную работу, которая, будучи наукоемкой, требует постоянного обновления научных знаний специалиста. Таким образом, работа с научной литературой становится нормой для представителей многих современных профессий. Еще раз повторим: при обучении сложному ремеслу часть учебного знания (и это в основном научное знание прикладного характера) должна быть подана не как застывшая догма, или жесткая инструкция, или окончательное мнение, а как последний предпочтительный выбор, т.е. на данный момент – самый современный исследовательский результат.

Таким образом, возвращаясь к главной цели опроса, отмтим, что полученные результаты в отношении НИР студентов и их установки на выполнение сложной исследовательской работы позволяют нам сказать: студенты не «дотягивают» до высокой степени соответствия выделенному нами стандарту работы высококвалифицированного специалиста. А именно: у них, в общем-то, низка установка на проведение исследовательской работы в рамках профессиональной деятельности.

## УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ (по данным социологического исследования)

**Трофимец Вера Ивановна**, старший научный сотрудник Института социологических и политических исследований

В последнее десятилетие в Беларуси в академических кругах активно обсуждается проблема состояния науки, ее развития и перспектив. В частности, тенденции, свидетельствующие об обострении проблемы привлечения молодых ученых для работы в научных организациях страны. В их числе:

- увеличение численности аспирантов (с 1993 г.), с одной стороны, и с другой стороны, неизменно низкий процент выпускников, защитивших диссертации;
- увеличение числа молодых людей, поступивших в аспирантуру и не закончивших ее;
- значительный перевес ушедших из научной сферы молодых ученых над поступающими на работу в научные организации молодыми работниками по их численности и уровню квалификации.

Эти тенденции увеличивают вероятность нарушения оптимального для научной деятельности состава кадров по возрасту, уровню квалификации.

Проявление этих тенденций не ослабевает, что серьезно обостряет ситуацию в научной сфере республики. Удельный вес специалистов в возрасте до 29 лет в отечественной науке равен 16,8%. Кандидаты наук в возрасте до 29 лет составляют 2% от общего числа работников научной сферы, имеющих данную ученую степень. За период 1992 – 2000 годы обнаруживается некоторый рост числа научных работников, преподавателей – кандидатов наук в возрасте до 29 лет, но в то же время количество работников указанных категорий в возрасте 30 – 39 лет резко падает [1].

Исследователи этой области высказывают свои опасения по поводу того, что спустя непродолжительное время в науке, при таком слабом ее обновлении новыми молодыми кадрами, будет серьезно нарушена преемственность научных знаний. «Стабильность научных систем в жестких условиях переходной экономики» обеспечивается старшим поколением ученых. «Но в ближайшее время начнется их массовый уход на пенсию, а естественное замещение средним поколением во многих институтах будет сильно затруднено по ряду причин. Во-первых, доля средних возрастных групп среди исследователей отдельных институтов постоянно уменьшалась. Во-вторых, качество среднего поколения также снижалось из-за многолетнего «вымывания» наиболее активной и жизнеспособной его части в другие сферы деятельности» [2].

Подобное состояние в науке недопустимо в принципе. Оно, исключая профессиональную преемственность, подрывает науку в ее основе. Таким образом, в проблеме ? молодежь в науке – заключен важнейший вопрос выживания науки, ее перспектив, расцвета и развития.

Необходимость решения проблем положения молодежи в науке обусловлена и тем, что некоторая часть молодого населения страны, способная к научному труду различной квалификации и желающая работать в науке, остается невостребованной. А это значит, что помимо разочарований из-за несостоявшихся планов в карьере ученого, ввиду здоровых амбиций и претензий появляется необходимость в новой специальности: молодому человеку нужно переучиваться, на что требуются дополнительное время и средства, хотя определенные средства, и немалые, были вложены в обучение данного молодого специалиста; либо молодому человеку предстоит работа «не по душе». Очевидно, что в сложившейся ситуации остаются в проигрыше и государство, и конкретные молодые люди, и общество.

Летом 2001 года специалистами Центра социологических исследований Института социально-политических исследований был проведен социологический опрос в 89-ти научных организациях академической, вузовской, отраслевой, заводской научных отраслей. В опросе приняли участие молодые ученые и эксперты. В качестве последних выступили руководители научных организаций страны, их заместители; авторитетные ученые, имеющие различные ученые степени и звания. В настоящее время нет единой точки зрения по вопросу о том, до какого возраста ученого можно считать молодым. Одни исследователи считают верхней возрастной границей 35 лет, другие – 33 года, третьи – 30 лет. При этом для возрастной группы до 29 лет особо выделяются период начальной адаптации выпускников вузов и период становления молодых научных работников [3].

В данном опросе приняли участие научные работники в возрасте до 35 лет. При этом участники опроса в возрасте до 30 лет включительно в массиве опрошенных составили 70,4%, из них в возрасте 21-25 лет – 30,9%.

Молодые ученые в анкете, специально для них разработанной, поделились своими основными успехами в научном творчестве, профессиональными планами на будущее, дали оценку условиям их труда и отношениям, которые складываются в их трудовом коллективе между работниками различных возрастных групп, перспективам в их профессиональной деятельности, ответили на ряд других вопросов. Эксперты также оценивали имеющиеся условия труда в их научных организациях, но, прежде всего, высказывали свое мнение о том, что следует предпринять для привлечения молодых ученых на работу в современную отечественную науку.



Каковы условия профессиональной деятельности молодых научных работников? Как выглядит собирательный портрет молодого ученого отечественной науки в соответствии с полученными данными опроса? Что привело молодежь для работы в науке? Чем является для молодых научных работников их труд, как на практике реализуются ожидания молодых ученых от их профессиональной деятельности? Вот часть вопросов, в ответах на которые обнаружили проблемы молодых ученых в современной науке.

Опрос показал, что для большинства молодых научных работников (61,3%) их работа является прежде всего средством реализации личного интеллектуального и творческого потенциала. Причем такая оценка их труда наиболее ярко проявилась у молодых ученых академической, а также вузовской науки. Молодые ученые заводской и отраслевой наук более других склоняются к утверждению о том, что их работа, прежде всего, – источник средств для содержания себя и семьи. Такого мнения также придерживаются немногим более трети молодых ученых вузовской науки и чуть более пятой части – академической. (Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.) Однако для подавляющего большинства молодых ученых их работа является средством реализации интеллектуального и творческого потенциала, их призвания, средство самоутверждения, способ повысить личный престиж. Молодые научные работники, подобным образом воспринимающие свою работу, составляют 90% всех опрошенных. В научных организациях, таким образом, работают молодые люди, в своем большинстве изначально сориентированные на работу в научной сфере.

Между тем, 71,1% опрошенных указали на то, что они в своей организации реализуют личный творческий потенциал лишь наполовину (51%), в минимальной степени (17,4%) либо не реализуют его вообще (2,7%). Приведенные данные красноречиво демонстрируют противоречие, в котором заложены истоки неудовлетворенности молодых научных работников своим трудом, нынешней ситуацией в науке. Обнаруженное противоречие выступает как свидетельство проблемной ситуации, отсутствия реализации ожиданий молодых ученых в их профессиональной деятельности.

Как же проявляют себя в профессиональной деятельности молодые ученые?

Экспертам было предложено назвать основные качества, которыми обладают большинство молодых ученых и большинство всех научных работников их научных организаций. В соответствии с данными экспертов, обнаружилось, что если для большей части научных сотрудников присущ высокий профессионализм, то касательно большинства молодых ученых, данное качество заняло последние места в ранжированных рядах оцениваемых качеств. (Ранговые значения качеств, присущих большинству научных работников и большинству молодых научных работников, представлены в таблице 1.)

*Таблица 1. Ранговые значения качеств, присущих большинству научных работников и большинству молодых научных работников, по оценкам экспертов, в разрезе отраслей науки*

Качества, проявляющиеся в профессиональной деятельности (в ранговом значении общей оценки)	ВСЕГО: Научные работники	ВСЕГО: Молодые научные работники	Академическая: Научные работники	Академическая: Молодые научные работники	Вузовская: Научные работники	Вузовская: Молодые научные работники	Отраслевая: Научные работники	Отраслевая: Молодые научные работники
Высокий профессионализм	1	2	1	2	1	2-4	2	2
Стремление к большей информированности, расширению кругозора	2	4	2	5	2	2-4	1	3-4
Забота об общем высоком результате работы	3	5-3	5	6	4	3	3	3-4
Высокая увлеченность и самоотдача в работе	4	5-3	3	4	3	1-5	4	1-6-7
Стремление к сотрудничеству	5	6	4-6	3	8	1-5	5	1-6-7
Работа в основном на собственный имидж	6	1-7	4-6	7	5-6-7	8	7	1-6-7
Стремление побольше получить средств без особых усилий	7	1-7	7-8	8	5-6-7	6-7	6	5-8
Самоуспокоенность и пассивность	8	8	7-8	1	5-6-7	6-7	8	5-8

А вот такие важнейшие в научной деятельности качества, как стремление к большей информированности, расширению кругозора, высокая увлеченность и самоотдача в работе, стремление к сотрудничеству – весьма характерны для молодых ученых. В разрезе отраслей науки данная картина практически та же. Разве что акценты в распределении качеств расставляются более резко. Так, например, эксперты академической отрасли более других строги в своих оценках: «высокий профессионализм» молодых работников в ранжированном ряду качеств – на самом последнем месте. В то же время такое качество, как работа в основном на собственный имидж, по данным экспертов, также более отчетливо проявляется у молодых ученых академической отрасли.

Учитывая это обстоятельство, если не создать условий для поступательного профессионального роста молодых научных работников, то они вряд ли смогут добиться значительных результатов в своей научной работе. Если речь не идет об изначальной профнепригодности части молодых работников, то невысокий их профессионализм может быть исправлен системой работы с ними в самой научной организации.

Отдельные проблемы, касающиеся молодых ученых, и встающие перед научными коллективами в ходе выполнения их профессиональных задач, обнаружались при анализе ответов молодых научных работников на вопросы об их творческих планах и о наличии необходимых условий для их воплощения в жизнь. Ответы молодых научных работников распределились следующим образом. Только 41,1% респондентов выполняют научные исследования, в которых они заинтересованы лично. Больше половины опрошенных участвуют в научных исследованиях, которые лишь частично соответствуют их научным интересам.

Научные планы молодых ученых находят проявление, прежде всего, в работе над кандидатской диссертацией (почти 40%) и подготовке работы над кандидатской (22,8%).

Молодые научные работники не очень стремятся принадлежать к известной научной школе. Только 9,1% молодых работников ответили на этот вопрос положительно. Между тем эксперты считают развитие научных школ по основным направлениям под руководством ведущих ученых одной из важных организационных мер, способствующих росту научного потенциала научных организаций.

Каковы же наиболее важные итоги профессиональной деятельности молодых ученых? Для половины молодых научных работников – это подготовка и публикация статей в отечественных и зарубежных журналах. Более чем для четверти их – завершение обучения в аспирантуре, для четверти молодых ученых – внедрение идей и разработок в производство, чуть меньше пятой части всех респондентов назвали защиту диссертации, а также учебу в аспирантуре, подготовку диссертации к защите. Заметно мало запатентовано открытий, изобретений – 7% по всему массиву опрошенных. Наименьший уровень распространенности последнего из приведенных итогов научной деятельности молодых ученых – во всех научных отраслях. Данные опроса свидетельствуют о заметном росте числа личных профессиональных достижений молодых научных работников с переходом в старшие возрастные подгруппы: 21–25 лет, 26–30 лет, 31–35 лет. В этом проявляется закономерность накопления профессионального опыта молодыми учеными, когда доступными для них становятся более высокие по содержанию итоги профессиональной деятельности. В приведенной ниже таблице представлены данные об основных научных достижениях молодых ученых в зависимости от возрастных подгрупп.

*Таблица 2. Основные научные достижения молодых ученых в зависимости от возраста*

	21-25 лет	26-30 лет	31-35 лет
1. Опубликование статей в отечественных и зарубежных журналах	36,1	56,2	65,3
2. Прохождение курса обучения в аспирантуре	7,2	37,2	41,3
3. Внедрение в практику разработок, идей	18,9	27,0	30,6
4. Защита диссертации	2,2	20,8	30,6
5. Получение патента на открытие, изобретение	2,2	6,6	13,2
6. Опубликование монографии	1,1	2,2	2,5

Согласно ответам молодых ученых трудно назвать даже удовлетворительной степень участия молодых ученых в научно-практических конференциях, семинарах, конкурсах. Вообще не участвовали в данных мероприятиях от трети до половины молодых ученых (речь идет о научных конференциях различного уровня – международных, республиканских, отраслевых, межотраслевых, и т.д.). Подавляющее большинство опрошенных не участвуют в конкурсах на лучшую НИР среди молодых научных работников.

Что же по этому поводу думают эксперты?

Они считают, что дело здесь и в пассивности самих молодых научных работников, так как они сами не стремятся к получению высокого результата (такую мысль высказали почти четверть экспертов). В качестве причины, снижающей уровень творческой активности молодых ученых эксперты (23%) называют то обстоятельство, что молодые ученые не всегда выполняют работы в соответствии с их научными интересами. Небольшая часть экспертов (10,8%) считает, что в науку в настоящее время приходит немало не способных к научному творчеству молодых людей. Некоторые эксперты в отдельных записях также указывали на то, что, по их мнению, у молодых научных работников – вчерашних выпускников – нет еще необходимых знаний и опыта, имеет также место недостаточная профессиональная подготовка в вузах, отсутствие отлаженной специальной системы подготовки к научному труду. Эксперты стараются дать максимально объективную оценку условиям профессиональной деятельности молодых работников в их научных организациях. Часть экспертов указывают на отсутствие эффективной системы профессионального роста – 9,5% экспертов,

а 51,4% отметили, что система профессионального роста в их организациях требует своего совершенствования, правда, 32,4% экспертов считают, что данная система срабатывает эффективно уже и сейчас.

Как же оценивают молодые ученые перспективы своей профессиональной деятельности?

Только около трети респондентов уверены в перспективах работы над интересующей их темой, крупным исследовательским проектом. Высокую оценку возможности научно-профессионального роста в их научной организации дали лишь 28% опрошенных. В основном же участники опроса оценили перспективы своего профессионального роста в их научной организации «средне» (57,9%), «низко» (11%). Несмотря на то, что именно по такому из оцениваемых параметров, как работа над интересующей их темой, респонденты дали наибольшее количество положительных оценок, тем не менее, почти половина молодых ученых (46,7%) оценили данную перспективу «средне», а 19,2% – «низко».

Сильно очерчены средние и низкие оценки перспектив должностного роста (85,9% опрошенных оценили их так, в том числе 57% ? «средне», 28,9% ? «низко»), повышения зарплаты: 94,6% (из них 29% ? «средне», 65,6% ? «низко»). Наиболее оптимистичны в вопросе перспектив повышения зарплаты молодые ученые заводской науки – 11,4% оценили данную перспективу «высоко», при средней оценке в общем массиве – 3,3%.

Наиболее низкие оценки молодые научные работники дали по поводу перспектив повышения зарплаты, а также возможности выезда за рубеж для научной работы или стажировки (соответственно: 65,6% и 63,7% оценили данную перспективу как «низко»).

Различным компонентам условий труда (в широком понимании) в их научных организациях молодые научные работники дали различную оценку.

*1. Наибольшее число положительных оценок получили такие составляющие условий профессиональной деятельности молодых ученых:*

Научная компетентность непосредственного руководителя	71,6% опрошенных высказали полное удовлетворение по данному вопросу.
Отношения с руководителем	67,9% опрошенных
Объективность оценки своей научной работы	52,7% респондентов
Возможность научных публикаций	50,3% респондентов
Роль молодых научных работников в проводимых научных исследованиях их лаборатории	46,2% респондентов.

*2. Максимальные негативные оценки получили такие компоненты условий работы молодых научных работников как:*

Размер зарплаты	71,8% опрошенных не удовлетворены размером зарплаты
Возможность научных командировок	55,8% респондентов дали отрицательную оценку
Оснащение современным научным оборудованием	47,3% респондентов не удовлетворены

Таким образом, наиболее острыми проблемами в условиях работы молодых научных работников являются, прежде всего:

*1. Размер зарплаты.*

Только 2,9% опрошенных молодых ученых полностью удовлетворены размером их зарплаты, 95,5% респондентов дали отрицательную оценку, либо скорее отрицательную, чем положительную: из них 23,7% – "частично удовлетворены", 71,8% – "не удовлетворены".	Только 12,2% экспертов считают, что эффективная система стимулирования труда имеется в полной мере. Почти 60% говорят, что такая система частично имеется; об отсутствии данной системы говорят 28,4% экспертов.
--	--

*2. Оснащение лабораторий, отделов и организаций современным научным оборудованием.*

Лишь 8,8% опрошенных молодых ученых дали ответ «полностью удовлетворен».	Только 10,8% экспертов утверждают, что имеется достаточная экспериментальная и материально-техническая база.
Высказали свое неудовольствие 90,4% молодых научных	Большинство экспертов (87,8%) считают, что необходимая

работников: в том числе "частично удовлетворены" ? 43,1% респондентов и "не удовлетворены" ? 47,3% всех опрошенных молодых ученых.

материально-техническая база в научных организациях имеется частично (79,7%) либо полностью отсутствует (8,1%)

### 3. Возможность научных командировок.

Большая часть (82,6%) респондентов из числа молодых научных работников говорят: о частичном удовлетворении по этому компоненту условий их работы (55,8%) и о полной неудовлетворенности по данному фактору (26,8%). Полностью удовлетворены этой составляющей условий труда – 14,1%

По приведенным ниже параметрам условий своей работы молодые научные работники высказались более нейтрально и сдержанно, говоря о частичной удовлетворенности ими:

<b>Перспективы профессионального роста</b>	
58,9% молодых ученых указали на частичную их удовлетворенность данной составляющей условий работы.	51,4% экспертов считают, что частично имеется эффективная система профессионального роста.
Перспективы научной карьеры – 55,7% молодых ученых	
Условия труда в узком смысле ? 54,6% молодых ученых	
Исходная информация по теме исследования ? 53,4% молодых ученых	74,3% экспертов считают, что частично имеется необходимая база информационного обеспечения.
Научные коммуникации ? 50,7% молодых ученых	
Компьютерная база – 47,8% молодых ученых	
Роль молодого научного работника в научных исследованиях их лабораторий – 46% молодых ученых	
Доступ к научному оборудованию – 45,2% молодых ученых.	

Более четверти респондентов говорят о полной неудовлетворенности научными коммуникациями, компьютерной базой, доступом к научному оборудованию, а больше половины участников опроса уклончиво и дипломатично сообщают о частичной их удовлетворенности, равно как и перспективностью профессионального роста, и перспективами научной карьеры, и другими факторами. Очевидно, что в разных научных организациях эти проблемы приобретают различную степень остроты. Полученные анкетные данные позволяют оценить проблемы, имеющиеся в условиях работы молодых научных работников, через призму соотношения их ожиданий с реальностью.

Серьезной проблемой для молодых работников в настоящее время является низкий уровень оплаты их труда.

Первой причиной нежелания связывать свою профессиональную карьеру с научной деятельностью респонденты (44,3%) называют низкий заработок. Из числа тех, кто думает или твердо решили поменять место работы, в качестве основной причины этого называют низкую зарплату (50,9%). Молодые научные работники планируют перейти из своей научной организации в производственно-коммерческую сферу, бизнес (13,4%), также уехать за границу для работы по контракту или на учебу (13,4%), в коммерческую научную структуру (9,6%).

По мнению молодых научных работников, ученых заставляет искать возможность выехать за рубеж навсегда или временно, прежде всего, стремление обеспечить будущее семьи, детей (71,5%), низкий уровень жизни в республике (52,4%), невостребованность, низкий престиж интеллектуального труда (46,4%), отсутствие социальных гарантий, неопределенность профессиональных и жизненных перспектив (40%), невозможность реализовать свои творческие способности (25,3%). Следует отметить, что в общем числе респондентов – почти половина женатых (замужних) (48,3% по всему массиву), более трети ? имеющих детей (37,2%), большинство ? не имеющих своего собственного жилья (77,4%), почти половина всех опрошенных живут с родителями (49,3%), другие – в общежитии (19,2%), снимают комнату (8,9%); в подавляющем большинстве ? имеющих зарплату по основной работе в размере: 50-150 тыс. руб. (80,8%), из них: 101-150 тыс. руб. – 12,2%, 76-100 тыс. руб. – 25,9%, 51-75 тыс. руб. – 32%; до 50 тыс. руб. – 10,7% респондентов.

Те же мотивы выступают главными и при выявлении намерений молодых ученых уехать за границу на определенный срок. Причинами этого являются почти с одинаково высокой степенью выраженности: стремление обрести передовой опыт работы, расширить научные и деловые контакты (56,2%), заработать денег и вернуться на Родину (52,7%).

Что же больше всего «гонит» из научно-технической сферы молодежь?

Половина всех научных работников, участвовавших в опросе (48,8%) констатируют неудовлетворительное материальное положение своих семей, оценивая его либо как «очень плохое» (10,3%), либо как «скорее плохое» (38,5%). Также многие из опрошенных (43,6%) оценили материальное положение своих семей как «среднее».

Надежду на улучшение своего материального положения высказывают чуть более трети опрошенных (34,5%), причем они считают, что это улучшение произойдет не скоро. В целом можно заключить о достаточно пессимистических настроениях молодых научных сотрудников относительно своего материального положения: более половины респондентов (55,8%) считают, что их положение ухудшится (22,5%), либо они не знают, что сказать относительно своего материального положения (33,3%). «Очень хорошее» (0,5%) и «скорее хорошее» (3,8%) материальное положение отметили лишь 4,3% респондентов. Уверенность в том, что их материальное положение улучшится в ближайшем будущем, высказывают лишь 8,1% респондентов.

Больше оптимизма по этому поводу в высказываниях респондентов отраслевой науки (15,4% ответили «да, улучшится в ближайшем будущем»).

Понятно, что сложившиеся материальные условия жизни молодых научных работников требуют от них дополнительных заработков. Из дополнительных источников доходов молодыми научными работниками используются, прежде всего, помощь родителей (32,8%), случайные приработки (23%), работа по хоздоговорной тематике (17,7%). Дополнительных доходов не имеют почти третья часть респондентов (32,1%).

Молодые работники вузовской науки практикуют работу по нескольким темам в институте (23,3%). Вообще среди работников вузовской науки меньше, чем в других научных отраслях тех, кто не имеет дополнительных доходов (16,5%), далее следуют молодые ученые академической отрасли науки: дополнительных доходов не имеют четверть респондентов (25,3%). Зато и первые, и вторые практически на одном уровне фиксируют практику самых разнообразных форм получения приработка. В связи с этим возникает вопрос, как влияет необходимость подрабатывать на творческую научную активность молодых ученых, на качество выполняемой ими работы по основному месту профессиональной деятельности?

Таким образом, материальные условия жизни большинства молодых ученых оценены ими как «неудовлетворительные». Именно эти условия в сочетании с отсутствием возможности наиболее полно реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал в научных организациях, где они работают, являются определяющим фактором при принятии решений молодыми учеными – сменить место работы, уйти из научной сферы. Неудивительно поэтому, что на вопрос «Считаете ли Вы науку своим окончательным профессиональным выбором?» 55,2% опрошенных ответили «трудно сказать об этом в данный момент»; а 14,6% ответили уверенно – «нет». Положительный ответ дали только 29,6% респондентов.

Следовательно, около 70% молодых научных работников в настоящее время представляют собой группу ученых, которые, надо полагать, при сохранении обозначенных выше условий жизнедеятельности в ближайшее время постараются сменить и место работы, и сферу труда.

Ответы экспертов, как и ответы молодых ученых, обнаружили реальное противоречие между тем, что более всего препятствует росту привлекательности научного труда для молодых ученых и характеристиками условий их работы в научных организациях.

<b>Эксперты считают, что более всего препятствуют росту привлекательности научного труда для молодых работников:</b>	<b>По оценке экспертами условий работы в их научных организациях:</b>
1. Слабое материальное стимулирование труда ученых (89,2%)	1. Наибольшее число отрицательных оценок? «отсутствуют»? «получила» «система стимулирования труда» (28,4%), «имеется частично» – 59,5%
2. Низкий престиж ученых, работников науки в обществе (63,5%)	2. Правовая и социальная защищенность ученого: «отсутствуют» – 9,5%; «имеются частично» – 60,8%
3. Слабая экспериментальная и материально-техническая база (44,6%)	3. Достаточная экспериментальная и материально-техническая база: «отсутствуют» – 8,1%, «имеются частично» – 79,7%
4. Отсутствие госзаказа, невостребованность научной деятельности (32,4%)	4. Отлаженная система внедрения в практику идей и разработок: «отсутствуют»? 14,9%, «имеются частично»? 60,8%

По мнению экспертов, росту творческой активности молодых ученых будут более всего способствовать: повышение уровня материального вознаграждения за результаты труда (94,6%); большая востребованность науки по всем направлениям (73%); содействие молодым работникам в реализации творческих планов (43,2%).

Закреплению молодых ученых в научных организациях, по мнению экспертов, будут способствовать: эффективная система стимулирования труда научного работника (93,2%), достаточная экспериментальная и материально-техническая база (58,1%); улучшение правовой и социальной защищенности ученого (43,2%); создание эффективной системы профессионального продвижения (25,7%), наличие необходимой базы информационного обеспечения (24,3%).

Акцентировали степень значимости такой меры закрепления молодых ученых в научных организациях как наличие необходимой базы информационного обеспечения эксперты из академической отрасли науки (37,9% в сравнении с 24,3% по всему массиву).

Одной из важных составляющих условий работы молодых ученых являются их отношения с коллегами и с более опытными специалистами в области науки, старшими по возрасту работниками в особенности.

Характер взаимоотношений между различными возрастными группами научных сотрудников в их организациях большинство молодых научных работников (62%) определили как демократичный, основанный на взаимном уважении: такие отношения дают возможность развиваться молодежи профессионально и личностно. Несколько более пятой части молодых работников (21,6%)

считают, что для их организаций более характерны взаимоотношения, когда опытные научные работники заинтересованы в подготовке себе достойной смены и делают для этого все возможное.

Правда, есть некоторая часть научных организаций, где молодые сотрудники находятся на второстепенных ролях, их загруженность в работе максимальна, но профессионального роста молодежи это не дает годами. Об этом сказали 16,5% участников опроса из числа молодых научных работников.

Некоторые участники опроса указали на распространенность явления присвоения результатов труда молодых ученых научными работниками старшего возраста, работающими на руководящих должностях (3,3% ? отраслевая наука, 2,3% ? академическая, 2,1% ? всего по массиву; в вузовской и заводской отраслях науки в соответствии с данными опроса такого явления нет).

Кроме того, некоторые молодые научные работники заметили отдельно, записав в вариант ответа «другое» о характере этих взаимоотношений:

- «философский: опытные ученые часто подчеркивают, что в их время все было иначе, лучше, и относятся с пониманием к современным проблемам молодежи»;
- «в нашей организации имеют место все четыре из указанных в анкете типов взаимоотношений»;
  - «нейтральный»;
  - «равнодушный», «равнодушие ? каждый занят своими работами»;
    - «бывает по-разному»;
    - «сложный»;
  - «практическое отсутствие интереса и общения»;
    - «учиться практически не у кого»;
- «при направлении на обучение или семинары отдается предпочтение сотрудникам пенсионного и предпенсионного возраста».

Женщины несколько ниже, чем мужчины, оценивают собственную возможность развиваться профессионально и лично в своих трудовых коллективах. Они чаще, чем мужчины, претерпевают максимальную загруженность в работе и поэтому не имеют возможности профессионального роста. Явление присвоения результатов труда молодых ученых научными работниками старшего возраста, работающими на руководящих должностях, также более ощущают на себе женщины, а также молодые научные работники в возрасте до 29 лет.

Как же оценивают эксперты характер взаимоотношений, сложившихся в их коллективах между научными сотрудниками различных возрастных групп?

В основном положительно. По их мнению, в научных организациях поддерживаются демократичные (83,8%) и патерналистские (48,6%) отношения.

Несколько критичны в своих оценках эксперты академической науки (10,3% их свидетельствуют о распространении явления присвоения результатов труда молодых ученых научными работниками старшего возраста).

Особые мнения, высказанные экспертами по данному вопросу, во многом совпадают с дополнительными замечаниями молодых научных работников, отдельные из которых были приведены выше.

Приведем высказывания экспертов:

- «отношения демократичные, но со стороны сотрудников старшего возраста к молодым – выраженное безразличие»;
- «характер взаимоотношений в зависимости от подразделений складывается разный»;
- «при внешней демократичности отношений ? нежелание растить молодых конкурентов».

Научным организациям республики в последние 3-5 лет свойственна неоднозначная кадровая ситуация. Эксперты обозначили, прежде всего, следующие явления.

Кадровый состав постоянно пополняют молодые специалисты (63,5%), из организаций уходят, прежде всего, перспективные и одаренные к научной деятельности молодые работники (33,8%); текучесть кадров в ряде научных организаций наиболее высока среди молодых научных работников (28,4%), есть и такие организации, состав которых последние 3-5 лет не обновляется молодыми кадрами (12,2%). По данным экспертов, текучесть кадров среди молодых ученых в научных организациях вузовской науки как проблема стоит наименее остро. В то же время именно в организациях вузовской науки более выражено постоянное пополнение их кадрового состава за счет молодых работников (71,4% ? вузовская отрасль; 63,5% ? всего по массиву).

Таким образом, эксперты, фиксируя конкретные явления в кадровой ситуации, также сообщают и о некоторых причинах их возникновения. Насколько хорошо эксперты ориентируются в особенностях мотивации трудовой деятельности молодых работников можно судить по информации о планах молодых ученых относительно дальнейшей работы в данной научной организации, и вообще в науке. Около 40% молодых ученых уходить из своей научной организации не собираются. Третья их часть думают об этом, но конкретных шагов пока не предпринимают, 1,9% их твердо решили уйти, затрудняются ответить 25,6% опрошенных. Обнаружилась, таким образом, группа молодых ученых (она составила 60,8% всех опрошенных), которые в настоящее время уже не увеличивают группу категорически твердо уверенных в том, что они из своей научной организации не уйдут.

Причинами, из-за которых молодые ученые думают или твердо решили поменять место работы, являются, по высказываниям молодых научных работников:

- низкая заработная плата (50,9%);

- отсутствие возможности получения по месту работы значимых социальных благ, таких как жилье, дошкольное учреждение, медицинское обслуживание и др. (23%);
- низкий престиж научного труда (20,8%);
- отсутствие условий для полноценной научной деятельности (16% ? по всему массиву, 20,6% ? академическая наука, 15,4% ? отраслевая наука);
- неуверенность в будущем института, лаборатории (14,4% ? по всему массиву, 22,5% ? отраслевая наука, 12,5% ? академическая наука).

А среди тех, кто не планирует менять место работы, есть некоторая часть молодых научных работников, которые просто не имеют приемлемых вариантов перехода в другие сферы деятельности (некуда уходить): 26,3% ? весь массив, 24,9% ? академическая отрасль, 24,3% ? вузовская отрасль, 28,6% ? отраслевая.

Есть и такие немногие из молодых ученых, кто не мыслит себя вне науки (5,7% ? весь массив, 8,2% ? академическая отрасль, 6,8% ? вузовская наука, 2,7% ? отраслевая).

Обратим внимание на то, что в соответствии с вышеизложенным, группа молодых ученых, которые указали на отсутствие у них планов сменить место работы (они составили 38,7% от всех опрошенных), в действительности значительно меньше, т.к. среди тех молодых ученых, которые не планируют уйти из своей научной организации, 26,3% ? те, кому просто некуда уйти.

Соответственно, увеличивается та группа молодых ученых, которые хотели бы перейти в другие научные организации и сферы деятельности. Это те работники, кто на данное время не считает науку своим окончательным выбором или сомневается в этом. Эта группа молодых ученых достаточно большая (по данным опроса составляет 69,7% всех респондентов). Они вынашивают планы уйти из науки в другие сферы труда, выехать за границу на время (либо навсегда) преимущественно из-за неудовлетворительных условий их жизнедеятельности. Есть в отечественной науке группа молодых ученых (по данным нашего исследования, ее образуют около 30% опрошенных), у которых в данное время нет планов уйти из своей научной организации и вообще из научной сферы. Это те, кто на сегодняшний день считают науку своим окончательным профессиональным выбором.

Положение молодых ученых в современной отечественной науке весьма проблематично. Причем спектр выявленных проблем в условиях их профессиональной деятельности простирается от вопросов престижа научного труда в стране, подготовки специалистов нового качества для работы в сфере науки до социально-бытовых проблем и вопросов искажения взаимоотношений между членами научных коллективов из-за появляющегося в них равнодушия.

Наука не может развиваться по восходящей без привлечения к исследовательскому труду талантливых молодых людей. Процесс развития научного знания должен быть последовательным. Для того, чтобы было кому передавать накапливаемый научный опыт, надо растить достойную смену. Профессиональное становление ученого – процесс непростой. Трудно переоценить важность в этом процессе периода адаптации и вхождения в научную деятельность молодых ученых. «Стартовые условия в возрасте до 30 лет – это необходимая предпосылка для максимального раскрытия творческих способностей в возрасте до 40 лет. Длительная потеря наукой социальной престижности и привлекательности для молодежи означает, что по крайней мере одно поколение молодежи с высшим образованием будет «потерянным» для фундаментальной науки. А обществу безразлично, чему посвятит свою жизнь талантливая молодежь» [2]. Таким образом, проблема молодежи в отечественной науке – это в известной мере проблема примирения ожиданий общества и ученого в системе науки.

## Литература

1. О выполнении научных исследований и разработок в 2000 году. Стат. бюллетень Минстата РБ. Минск, 2001 г., с.75-80. О численности профессорско- преподавательских работников в высших учебных заведениях Республики Беларусь на 1 января 2001 года. Стат. бюллетень Минстата РБ. Минск, 2001 г. С. 6-7.
2. Несветаев Г.А. Научные кадры: возраст и творчество. /Социологические исследования,1998г., № 9, с.118.
3. Козлова Т.З. Возрастные группы в научном коллективе. М., «Наука»,1983 г., с.46.



## ЗНАНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Полонников Александр Андреевич**, кандидат психологических наук, доцент ЦПРО БГУ

Преподаватель психологии фигура зависимая. Как правило, он не задается вопросом о природе и характере того знания, с которым работает, а попросту следует традиции: опыту собственного обучения (нас так учили), опыту авторитетных источников (так сейчас принято).

Между тем, те проблемы и сложности, которые возникают сегодня в психологической подготовке, вряд ли можно объяснить простой нерадивостью студентов или непрофессионализмом преподавателей, по крайней мере в том понимании профессионализма, который сложился к настоящему времени в опыте работы наших факультетов, и который предполагает, главным образом, научно-исследовательскую подготовленность преподавателя. Хотя в последнее время эта позиция в психологическом образовании все более локализуется, уступая место разным формам практико-психологического опыта.

Традиция психологической подготовки, как нам представляется, связана с несколькими рамочными условиями, которые, вследствие их общеупотребимости и типичности, давно перешли в статус "нормально воспринимаемых" (Г.Гарфинкель). Первое условие состоит в установлении жесткой связи между будущей профессиональной деятельностью и практикой обучения. Эта связь носит характер не прямой (а иногда и прямой) проекции профессиональной активности в пространство образования. Чаще всего организаторы обучения понимают ограниченность переноса профессиональных ситуаций в учебные обстоятельства, и это побуждает их к поиску и построению учебных конструкций квазипрофессионального характера. Иногда такого рода опыт реализуется в имитационной, игровой форме. Как пишет один из адептов данного подхода Ю.Э.Краснов, такое обучение "должно протекать в условиях, максимально приближенных к "боевым", по крайней мере, имитирующим профессиональный контекст будущей деятельности, моделирующим ее операциональный состав" [3, 3]. Для нашего размышления важно указать на источник мышления квазипрофессиональных проектировщиков, на ту печку, от которой вся пляска начинается. Таковой, на наш взгляд, выступает идеология подготовки кадров или трактовка образования как подсистемы народнохозяйственного комплекса.

Описываемое условие настолько тотально распространено, что даже школьные учебные предметы, весьма далекие по своей сути от профессиональных обстоятельств, сегодня представляют собой кальку с научных и других форм деятельности, реализуя во все расширяющемся масштабе программу профессиональной подготовки. Что касается современных обстоятельств подготовки психологов, то здесь мы можем легко обнаружить действие некоторого принципа-организатора, максима которого формулируется следующим образом: "каждой единице множества профессиональной деятельности... соответствует единица множества обучения. И чем дифференцированной практика, тем многообразней обучение" [2, 41].

Второе условие более сложное и предстает как неразличение (склею) в обучении двух процессов: образования и профессиональной подготовки. Чаще всего считается, что овладение основами профессионального мастерства и составляет суть образования. Однако даже те, кто разделяют такого рода убеждение, признают, хоть и не без давления со стороны, необходимость учебных курсов так называемого "общего развития". На это указывают разного рода "добавки" к учебно-профессиональным планам: курсы философии, культурологии, социологии, физподготовки и т.п., реализующие контекстные по претензии и маргинальные по сути дела образовательные задачи.

Между тем, современная философия образования фиксирует неконгруэнтность, ортогональность задач профессионального обучения и образования личности. П.Г.Щедровицкий пишет по этому поводу: "Личностное и индивидуальное развитие не должно отождествляться с идеями индивидуализированной



подготовки и обучения. Это совершенно разные идеи и программы, опирающиеся на различные социокультурные установки. В идее индивидуализированного обучения кумулирована программа целевой и жестко ориентированной подготовки человека к функциональным обязанностям во внеобразовательных системах; эта идея воплощает в себе все тенденции специализации подготовки, вызванные усложнением и дифференциацией современного технологического производства" [1, 14].

Близкая тема звучит и в размышлениях немецкого феноменолога М.Шелера. "Образование – это не "учебная подготовка к чему-то", к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка "к чему-то" существует для образования, лишенного всяких внешних "целей" — для самого благообразно сформированного человека" [12, 64].

"Образование, — вторит ему П.Г.Щедровицкий, — начинает осознаваться и конституироваться (проектироваться) как нецелевое пространство. Логика достижения целей противопоставляется логике расширения жизненных шансов... Образование, в отличие от подготовки кадров, бесцельно, в том смысле, что оно не ориентируется ни на какие внешние системы, как на источник формирования заказа или требований к результатам обучения или воспитания" [1, 133–134].

Пафос Щедровицкого понятен, если согласиться, что традиционно образование сообразовывалось с глубинными изменениями личности учащегося, с его духовной трансформацией. Анализируя трансформационные процессы, мы указывали в ряде работ на их сущность и психосоциальную механику [4–7]. Задачу трансформации сознания (личности) обучающегося в соответствии с общественными идеалами мы называли образовательной альтернативой.

В психологической подготовке альтернативная практика выполняла очень важную работу. Трансформируя сознание обучающегося, она создавала условие (и идеальное пространство) для специальных умений и навыков, то есть выступала базовым условием передачи профессиональных средств и схем деятельности. То есть, альтернатива обеспечивала новую целостность сознания, приобретаемую в университете ориентировочную систему, в которую помещались акторные структуры профессионального понимания, суждения и действия. Функцию принимаемой студентом ориентировочной системы выполняла фундаментальная доктрина: психологическая теория деятельности (А.Н.Леонтьев), теория установки (Д.Н.Узнадзе), онтопсихология (Б.Г.Ананьев).

Посредством образования профессиональные сообщества транслировали и воспроизводили значимые для них парадигмы, которые фиксировались в учебниках сообщества, устройстве учебного процесса в целом. Еще сравнительно недавно трудно было представить себе обучение на факультете психологии без освоения студентами ключевых экспериментальных ситуаций, упражнения в схемах общепризнанных интерпретаций. Наличие указанных теоретических конструкций нельзя недооценивать в том смысле, что, принимая их, студент получал (в комплекте) не только систему абстракций, но и фундаментальные средства профессиональной и смысложизненной самоидентификации, базовые нормативы производственного функционирования.

Будущий психолог, попадая в гомогенную среду университетского дискурса, имел возможность трансформации привычной для него реальности, постоянно получая социальные подтверждения правильности приобретаемых дефиниций. Альтернативный процесс в целом подчинялся формуле П.Бергера, утверждавшего, что наша "склонность принимать на веру разные выдумки напрямую зависит от силы влияния социальной ситуации, в которой они фабрикуются" [8, 64].

Для обсуждаемой нами проблемы важно отметить, что в ситуации гомогенной дискурсивной среды альтернативная задача не является значимой для педагогических субъектов, поскольку осуществляется автоматически. Их внимание концентрируется на предметных содержаниях, формируемых у студентов умениях и навыках. Если говорить точнее, то образовательные субъекты действуют внутри альтернативной установки.

Однако сегодня мы все являемся свидетелями и участниками очень важного объективного процесса — парадигмальной диффузии психологической подготовки, подрывающей основания учебного процесса. Принцип гомогенности начинает нарушаться, возникает кризис согласия преподавательского корпуса. Сегодня реально разные группы преподавателей одного факультета (и даже одной кафедры) вступают в

специфические дискурсивные отношения, часто принадлежат к несовпадающим культурным позициям, что не может не вызывать взаимной (как правило латентной) конкуренции и критики. С нашей точки зрения, за этими разногласиями стоит приверженность конфликтующих сторон качественно-специфичным практикам смыслоутверждения и профессионального самоопределения.

Для студента это часто означает тотальную дезориентацию, отказ от различных форм теоретизирования, "методические" упования в качестве основания для решения проблемы профессиональной идентификации. Однако, и это самое интересное, приобретаемые в процессе обучения средства помещаются в непреобразованный контекст общего житейского смысла студента, образуя эклектические конгломераты механически соединяющие все со всем. Альтернативная задача перестает решаться.

Это обстоятельство ставит под вопрос сам режим функционирования практики подготовки психологов, заставляет различать образование и профессиональное обучение, выделять в психологической подготовке образовательную задачу как остро дефицитарную, осуществлять поиск средств ее концептуализации и решения.

Как мы уже указывали ранее, традиционные интерпретации образования формировались в рамках альтернативной задачи. В качестве иллюстрации таковой мы использовали платоновскую "Притчу о пещере", повествующую о преобразовании зрения бывшего узника светом истинного знания о мире и о себе. В данном понимании акт образования означал, по существу, изменение способа существования индивида, или, как отмечает Гадамер, "специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей" [9, 51]. Альтернатива обеспечивала в этом случае приобщение индивида ко всеобщему и в этом приобщении мы видим основной пафос образовательного проекта Просвещения.

Акт приобщения ко всеобщему можно трактовать как духовный акт. Подъем ко всеобщему требует пожертвовать особенным. В этом смысле самоограничения, с одной стороны, и узнавание себя в инобытии, с другой. Так заданное образование выводит человека "за пределы того, что человек непосредственно знает и постигает. Оно состоит в том, чтобы научиться придавать значение другому, находить обобщенные точки зрения, чтобы "воспринимать объективное в его свободе и без своекорыстных интересов" [9, 55].

В проекте Просвещения роль всеобщего призвана была выполнять научная теория или, в конечном итоге, философия. Применительно к современной практике психологического образования на роль такого всеобщего претендует общая психология.

Однако насколько эти претензии обоснованы. В какой степени то, что сегодня функционирует в качестве общей психологии может выступать всеобщим для психологических опытов в гуманистической психологии, феноменологии, экзистенциалистской психологии, аналитической психологии, психоанализа, наконец. Очевидно, что все эти, да и, возможно, другие психологические опыты адресуют нас к фундаментам разного типа и отношения между ними не поддаются обобщению.

Для психологического образования в этой связи вопрос может быть поставлен так: в какой системе ориентаций студент (и преподаватель) часто вынуждены воспринимать и оценивать всю поступающую к ним информацию? Наш ответ был уже дан выше. И ответ этот звучит так: из повседневного жизненного контекста.

Вот почему такое значение в психологической подготовке получают образовательные задачи. Однако их решение сталкивается с несколькими проблемами. Во-первых, это исчерпанность в образовании альтернативной практики в той форме, в которой она сложилась в культуре. Это касается не только способности теоретического разума выступать в роли предельно общей формы, а значит, и участвовать в альтернативной механике в функции истинного мира, но и в локализации любой формы обобщения, превращения ее в ситуационный конструкт. Во-вторых, это обнаружение самоценности любых целостных форм в качестве структур миропорядка, в том числе и мира повседневности, каждая из которых образует целостный универсум возможностей, открывая перед индивидом гигантский символический ресурс существования и развития.

Эти обстоятельства заставляют нас переопределять сущность образования в терминах чувствительности к разным формам целостностей, а образовательный опыт трактовать как опыт самообнаружения и

самоорганизации в структурах разного порядка, что на деле означает трансформацию идентичности образующегося субъекта.

В третьих, кризис общего дела делает принципиально возможным одновременное существование нескольких форм целостностей, каждая из которых самодостаточна и самореферентна. В рамках создаваемых систем происходит переупорядочивание все имеющейся информации, что предполагает, одновременно, и деконструкцию прежде установившихся порядков. На опыте становления психологических систем мы можем легко обнаружить тот способ, каким это переупорядочивание производилось.

Рассмотрим опыт такого переупорядочивания психологического материала, на примере становящейся в России христианско-ориентированной православной психологии. Как утверждает один из создателей данного направления Б.Братусь, вся предшествующая православной традиции психология имела дело с частичным человеком. "Психоанализ — это психология подсознания, идентифицируемого с человеческой сутью; бихевиоризм — психология характера, способов действия, принимаемых за человеческую суть; гуманистическая психология — это психология личности, самости как самоцели человека; нравственная психология — это, наконец, психология человека, поскольку в ней психологические орудия и инструменты даны не сами по себе, а в соотношении с тем, что безмерно их больше и чему они, по сути и смыслу, призваны служить" [10, 80].

Как это хорошо видно из приведенной цитаты, автор выстраивает определенную иерархию в мире психологического мышления и деятельности, помещая в ее вершину принятый им опыт христианской психологии. Она именуется нравственной. Однако дело не только в иерархии, но и в том, что выработанная в рамках христианской антропологии система ценностей, будучи реализованной в альтернативной образовательной практике, начинает формировать у студента критерии отношения к миру, себе, способам профессионального взаимодействия. Тем самым реализуется конкретный практический интерес, или утверждается специфическое имманентное, для данного психологического опыта, благо. Соответственно, другие психологические системы лишаются права на благонамеренность.

"Нравственная психология, — пишет упомянутый автор, — восходящая к человеку, не исключает прежних достижений, методов, наблюдений, а также других подходов, фиксирующихся на подсознании, характере или личности, но, напротив, — способна вместить, соотносить их между собой как исследование разных сторон (этапов) психологии человеческого развития, объединенных общей задачей обретения человеком своей сущности" [10, 80-81]. Хочется в этом месте воскликнуть: А разве Фрейд, Роджерс, Маслоу и другие такой задачи не ставили?! Другое дело, что они понимали эту сущность по-своему.

Да и как упомянутые учения могут сохранить свою автономию, когда они помещаются в качестве элементов в чуждую им целостность? Или, как отмечает В.А.Лекторский, "нужно отдавать себе отчет в том, что речь идет о "пересаживании" некоторых идей даже не из одной системы в другую, а как бы из одного мира в другой. В этом другом мире идеи начинают жить новой жизнью, играть другую роль и приниматься на совершенно иных основаниях" [11, 214-215].

В этом плане система Б.С.Братуся, равно как и любая другая психологическая система, выступает как практическая структура, реализующая определенную антропологию и онтологию, мировоззренческий опыт, а значит, и определяющая в качестве ориентационной системы принимающего ее индивида. Будучи спроецированной в пространство образования, такая установочная система производит запуск альтернативной психо-социомеханики, определяет студента в профессиональном отношении, лишая его самой возможности выбора. Дело не в самой христианско-ориентированной православной психологии как весьма ценном культурном опыте, строительством которого занят Б.С.Братусь, а в ограничениях на ее образовательное употребление. Подчеркнем, что опыт христианских психологов в указанном отношении не уникален, а типичен и взят нами лишь затем, чтобы обнаружить его непригодность для решения новых образовательных задач, в то время как для целей узко профессионального обучения он может быть признан вполне адекватным.

Таким образом, проведенный выше анализ позволяет нам осуществить тематизацию проблемы образовательного знания. В основание такой тематизации мы выносим тот способ употребления знания, которым руководствуются педагогические субъекты. В случае ориентации на профессиональную подготовку важнейшей особенностью его употребления, как правило, считается идентификация преподавателя с той областью и формой знания, которую он стремится передать. Как же обстоит дело с

образовательным знанием?

Интересно, что если обычные типологии знания в психологии (используемые преподавателями в психологическом образовании) строятся в связи с тем или иным профессиональным интересом: философским — науки о природе и о культуре [14, 69], практико-психологическим — академическая и психотехническая теория [15, 77], методологическим — как квазиобъективные и квазиисторические типологии, описывающие дрейф психологии от естественнонаучных идеалов к гуманитарным [16, 21-37]; то собственно образовательных типологий психологического знания наш анализ не обнаруживает.

Отчасти это может быть связано с отсутствием спецификаций собственно образовательных задач при подготовке психологов. Такого рода пробел необходимо в короткое время восполнить.

У Макса Шелера есть любопытное замечание, когда он указывает на необходимость обратить внимание на один потаенный процесс, в котором «знание, специфичное для определенного человека, изначально предметное знание *функционализируется*» [13, 67] (*категоризируется* — А.П.). Или, уточняя шелеровскую мысль, мы можем сказать, что обычное предметное знание в образовательном контексте *перифункционализируется*.

Начало такой перифункционализации обнаруживает себя у Аристотеля в трактовке им науки как средства человеческого самосовершенствования. "Наука совершенствует личность и обосновывает правильное, культуросообразное отношение к миру. Практическое же использование знаний для получения материальных благ подобает не науке, а ремеслу; экспериментирование с силами природы и вовсе подозрительно: этим занимается магия" [17, 25]. Таким образом, научное знание по Аристотелю — знание служащее гуманитарному преобразованию. Или обратное — статус гуманитарного знания получает тогда, когда начинает использоваться в образовательном контексте. Не в контексте подготовки кадров, а в связи со значимыми сегодня опытными трансформациями.

С размышлениями Аристотеля корреспондирует Г.Гадамер. Он пишет: "То, что делает гуманитарные науки науками, можно скорее постичь, исходя из традиционного понятия образования, чем из методических идей современной науки" [9, 59]. Из этого можно заключить, что для гуманитарных квалификаций имеет значение не та парадигма, на которую ориентируется научный метод, не отношение с субъективностью исследователя, не способ взаимодействия с исследуемой реальностью (описание или объяснение), не генерализирующая или уникализирующая тенденция (номотетическая или идеографическая), — это все элементы профессиональных редакций знания; а употребление любых и всяких знаниевых порядков для целей расширения потенциала человеческого развития. Такова в общем виде идея образовательного знания.

Настало время соотнести образовательную и учебно-профессиональную установки с тем, чтобы вывести из анализа требования к образовательному знанию как новому культурному феномену, необходимость появления которого все более заявляет о себе в проблемах и противоречиях современной психологической подготовки.

#### **Направленность установок:**

Профессиональная установка направлена в будущее, носит проектный характер.

Образовательная — темпорально иррелевантна.

#### **Функция установок:**

Профессиональная установка — формирование индивида в соответствии с профессиональным образцом.

Образовательная — маргинализация индивида, переводение его в кризисную неопределенную ситуацию в качестве условия выбора возможности.

#### **Отношение к Другому:**

Профессиональная установка — экспансивность, ассимиляция, игнорирование, критика.

Образовательная — неэкспансивность, диалог, резонанс, дистанция.

#### **Отношение к себе:**

Профессиональная установка — центрация на себе, как на основании определения ситуации.

Образовательная — децентрирована.

**Целостность:**

Профессиональная установка целостна, системна, завершена.

Образовательная — открыта, форма отсутствует.

**Характер организации знания:**

Профессиональная установка — калькирует профессионально-деятельностные структуры.

Образовательная — подчинена типу решаемой образовательной задачи.

**Литература**

1. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). — М.: Педагогический центр "Эксперимент", 1993. — 154 с.
2. Турчанинова Ю.И. Теоретические проблемы отбора содержания профессиональной подготовки учителя // Педагогическое образование: Опыт, проблемы, перспективы: / Сб. науч. тр./ Под ред. В.Б. Новичкова. — М.: АПН СССР, 1989. — С.41-68.
3. Краснов Ю.Э. Технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме. — Мн.: НИО. — 79 с.
4. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия. — Мн.: ЕГУ, 2001. — 128 с.
5. Полонников А.А. Сверхъестественность образования // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб./ Под ред. А.А.Забирко. — Мн.: Технопринт, 2000. — С.106-130.
6. Полонников А.А. Динамика психологической реальности и процесс психологического образования. / Университет в перспективе развития: Альманах. Выпуск №3. Психологическое образование: контексты развития. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. — Мн.: Технопринт, 1999. — С.7-24.
7. Полонников А.А. Университетское образование в полидискурсивной ситуации // Онтология возможных миров в контекстах классической и неклассической рациональности. Тезисы научной конференции. Санкт-Петербург, 14-16 ноября 2001 года. — СПбГУ., 2001. — С.211-212.
8. Бергер П.Л. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива. — М.: Аспект-пресс, 1996. — 168 с.
9. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
10. Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / В кн. психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. — М.: Смысл, 1997. — 336 с.
11. Лекторский В.А. О некоторых вариантах соединения религии и научного знания (проекты христианской физики и христианской психологии) / В кн. Разум и экзистенция: Анализ научных и вненаучных форм мышления. — СПб.: РХГИ, 1999. — С. 205-216.
12. Шелер М. Формы знания и образование // Человек, 1992. № 4. — С.85-96.
13. Шелер М. Формы знания и образование // Человек, 1992. № 5. — С.63-75.
14. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / В кн. Культурология. XX век: Антология — М.: Юрист, 1995. — С.68-103.
15. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // В сб. Психологическое образование: контексты развития. — Мн.: Технопринт, 1999. — С.73-83.
16. Розин В.М. Психология: теория и практика. — М.: Издательский дом "ФОРУМ", 1997. — 296 с.
17. Шкуратов В.А. Историческая психология. — Ростов-на-Дону: Изд-во "Город №", 1994. — 287 с.

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС СМЕНЫ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Малейчук Геннадий Иванович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Брестского государственного университета*

«Во мне, а не в писаниях  
Монтена содержится то, что я  
в них вычитываю».

Б. Паскаль

Образование, как процесс в самом общем понимании, может быть представлен как приобретение индивидом нового опыта. В таком понимании образование не сводится лишь к приобретению знаний, умений, навыков, а означает нечто больше, – а именно – развитие личности, смену самоидентичности. В современных условиях образование «может выступать и часто выступает, местом порождения совершенно новых способов бытия, иных стратегий существования и ориентации в мире, в обществе, в самом себе» [5:47].

Прежде чем рассматривать данный процесс более содержательно, представим его в виде основных тезисов:

- образование есть процесс приобретения опыта, который всегда индивидуален;
- опыт расширяет границы собственного Я, изменяет его;
- знания не передаются другим, их нужно открывать для себя, пережить их. Должна состояться личная встреча с ними;
- для этого открытия нужна определённая личностная готовность.

Прежде чем перейти к обсуждению данных тезисов, необходимо развести такие понятия как опыт и знание.

**Опыт** – в философии в традиционном смысле – чувственно-эмпирическое отражение внешнего мира.

**Знание** – продукт общественной материальной и духовной деятельности людей; идеальное выражение в знаковой форме объективных свойств и связей мира, природного и человеческого [10].

Согласно вышеприведённым определениям, мы видим, что знание объективно, оно – продукт общественно-исторического сознания, опыт же субъективен, он является продуктом индивидуального, личностного сознания.

В философии широкое распространение получила точка зрения, согласно которой опыт является единственным источником всякого знания (эмпиризм, сенсуализм).

В психологии соотношение понятий «знание» и «опыт» представлено в виде соотношения понятий «значение» и «смысл», где под значением понимается обобщённая форма отражения субъектом общественно-исторического опыта, а под личностным смыслом – индивидуально-личностная [6].

Таким образом, знание, в силу своей объективности, является отчуждённым сознанию субъекта. Каким же образом возможно присвоение субъектом этого отчуждённого знания? Как породить смысл?

Чтобы овладеть значением, присвоить его, мало обрести соответствующее знание. Нужно, чтобы в процессе усвоения эти знания стали «своими», «вместились в личность», начали определять отношение к миру [3].

Но усвоение не сводимо к безличному знанию: индивидуальное сознание страстно – оно есть не только знание, но и отношение. Чтобы значение начало функционировать в реальных жизненных связях субъекта «нужно прожить его» – ведь смысл порождается не значением, а жизнью» [6, 279].

Ф. Перлз пытался развести активное и пассивное усвоение, назвав последнее интроспекцией. В этой связи он писал: «Мы можем расти только если в процессе принятия в себя мы полностью перевариваем и тщательно ассимилируем то, что получили. То, что мы реально ассимилировали, становится нашим собственным, так что мы можем делать с этим все, что нам угодно. Если же мы проглотили нечто, не разжевав, приняли без различения – оно становится чужеродным телом, загнездившимся в нас паразитом» [8, 47].

Только когда знание будет непосредственно пережито субъектом, станет его внутренним опытом, только тогда оно из общечеловеческих ценностей превратится в личностную ценность, станет достоянием индивидуального сознания, живым участником смысловой сферы личности, только тогда субъект сможет рассказать о нём на своём собственном языке. И тогда оно начнёт функционировать в реальных жизненных связях субъекта, станет определять его отношение к миру [3].

Процесс присвоения, овладения знаниями в таком понимании может быть рассмотрен как процесс освоения текста. Под текстом, в широком смысле этого понятия можно понимать любой способ проявления мысли или переживания, любой поступок человека, то есть все, что может быть выражено и зафиксировано – от простого житейского события, до гениального произведения искусства.

Следовательно, процесс присвоения текста и, в целом, знания – это вопрос понимания текста. Понимание же становится возможным тогда, когда возникает определённое отношение к тексту. Это отношение в разных концепциях называется по-разному: «личная встреча», «диалог», «событие», «личностный смысл». Процесс понимания текста – это диалог «двух сознаний», автора и интерпретатора и «пока личная встреча не состоится, пока мы не наладим диалог с текстом или не попадём с ним в единое событие, т.е. не «оживим» его своим отношением, он останется нами непонят, не станет живым участником смысловой сферы личности» [3, 47].

Понять, усвоить чужой текст, познать и понять его можно лишь войдя в поток чужого сознания, пропустить через своё сознание. Освоить текст, это не значит заучить его, запомнить, это значит понять его и в этом понимании получить переживание себя потенциального. М. Бахтин пишет о том, что подлинная сущность текста всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов, «увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой текст» [1, 308].

Гадамер говорит о диалоге с текстом: мы понимаем текст, лишь когда понимаем свой вопрос, на который текст является ответом, т.е. когда смысл текста понимается как некий ответ на наше собственное спрашивание. И когда это случается, текст уже не оторван от меня, он присвоен мною – он стал моим собственным ответом [4]. Если же встреча не случится, то «культурные ценности» навсегда останутся мёртвыми для субъекта, останутся непонятными, а потому и ненужными, не вызовут эмоционального отклика. «Иисус Христос мог тысячу раз родиться в Вифлееме, но если он не родился снова в твоей душе, то ты всё равно пропал, погиб» [7, 211].

Но понимание требует определённой активности со стороны субъекта. Присвоение культурного опыта не происходит автоматически и не является спонтанным: оно требует произвольных осознанных усилий, специально организованной деятельности. «Почему мысль Паскаля не может простым чтением перейти мне в голову?». Этот вопрос – устойчивая тема размышлений М.К. Мамардашвили. Известные другим знания человек не может просто «взять» – он должен переоткрыть их для себя, должна состояться предельно личная встреча с ним [3]. Говоря об активной роли познающего М.Бахтин в работе «Проблемы текста» писал: «Текст не вещь, и поэтому второе сознание, сознание воспринимающего, никак нельзя элиминировать или нейтрализовать». [1, 303]

Э. Кант считал, что хаотические воздействия объекта («вещь в себе») на сознание превращаются в опыт лишь в результатах упорядочивающей деятельности априорных (до-опытных) форм рассудка [10].

Любой человек, изучающий текст, находит в этом тексте самого себя потенциального. Текст представляется для субъекта интересным тогда, когда он находится в его «зоне перспективного развития». Сложность/простота текста определяются качествами интерпретатора, готовностью субъекта понимать его. Поэтому слишком простой для субъекта текст уже неинтересен, а слишком сложный – ещё не интересен, т.е. не понятен. Таким образом, встаёт вопрос о некоем уровне готовности субъекта к пониманию текста. Понять текст можно лишь тогда, когда ты «дорос» до него, что выражается в наличии у субъекта вопросов к тексту. Текст как поиск ответов на свои вопросы, как ответ на вопросы к нему. Если же их нет, то нет и понимания текста, текст «пройдёт мимо». Текст должен быть воспринят как обращённый к субъекту, но это возможно лишь тогда, когда субъект обращён к нему. Понимание текста, с точки зрения М. Бахтина, – это встреча двух текстов – готового и создаваемого, встреча двух субъектов, двух авторов [1].

Вступая в диалог с текстом, мы порождаем новое понимание, что расширяет горизонт собственного сознания. Понимая новый текст, мы начинаем в чём-то новом понимать себя. «Само понимание, – по мнению Гадамера, – есть самопонимание в чём-то» [4, 311].

В традициях культурно-исторического подхода источник развития помещён не в самом человеке, а вынесен во вне – в культурно-исторический опыт. Текст выступает как один из зафиксированных феноменов общественного опыта и противостоит индивидуальному опыту. В процессе взаимодействия с ним субъект овладевает собственными психическими процессами и развивается. Обусловленность человеческого развития объектами культуры позволила рассматривать их как психологические органы, или орудия развития, медиаторы. М. К. Мамардашвили называет их амплификаторами; или «машинами рождения» [2]. Они не просто дают нам некоторые представления о мире, а порождают в нас новый личностный опыт, определённые состояния и качества. Посредством этих органов мы строим своё понимание, собираем себя, переводим сознание в другой, избыточный регистр жизни, т.е. трансформируем свою идентичность.

#### Литература

1. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – Санкт-Петербург, 2000.
2. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания. // Вопросы психологии. 1999. № 5.
3. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании. // Вопросы психологии. 1997. № 5.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988.
5. Корбут А.М. Кризис идентичности – кризис знания – кризис образования. // Университет в перспективе развития. Психологическое образование: контексты развития. Альманах № 3. – Мн., 1999.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. С. 279.
7. Мамардашвили М.К. Вена на заре XX века. // Литературная Грузия, 1991. № 5. С. 207 – 227.
8. Перлз Ф. Гештальт-подход или свидетель терапии. – М., 1998.
9. Ушакова Т.Н. Текст как объект психологического анализа. // Психологический журнал. № 1, с.89.
10. Философский словарь. – М., 1987.





## ГЕНЕРАТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

**Харин Сергей Сергеевич**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

*...нет способа избежать  
истории отношений.*

*Кеннет Дж. Джерджен*

К созданию данного текста меня побудил ряд причин. Во-первых, стойкий, на протяжении уже десяти лет, интерес к гештальт-подходу, ставшему главным инструментом моего контактирования со «средой». Во-вторых, еженедельное общение со студентами-выпускниками отделения психологии БГУ в рамках спецкурса «Теоретико-практические аспекты личностно-профессионального роста психолога», которое дало возможность соприкоснуться с «продуктом» нашего образования, а повторяющиеся из года в год и ставшие уже стереотипными реакции, формы поведения студентов-выпускников заставили меня сфокусироваться на некоторых образовательных моделях.

### **«Диетологическая» модель**

*Некоторые книги следует пробовать, другие  
проглатывать,  
и только немногие следует жевать и  
переваривать.*

*Бэкон*

Опираясь на свой педагогический опыт, осмелюсь предположить, что несомненное первенство в ряду образовательных концепций принадлежит «диетологической» модели [8]. Интерес автора к ней обусловлен не только ее «экспансивностью», но и определенной близостью к ней ключевой метафоры пищевого поведения, положенной Ф.Перлзом в основу разработки теоретического фундамента гештальт-терапии и изложенной в его книге «Эго, голод и агрессия» [6].

Квинтесенцией «диетологической» модели может являться мысль Фрейре о том, что учеников нужно «накормить» («накормить» интроектами (используя терминологию гештальт-подхода) или (используя выражение Джерджена) «накормить» истиной экспертов [2]), т.е. обучить.

Огромную роль при «кормлении» играют: качество и характер (консистенция) пищи, а также частота и регулярность ее поступления. При этом, если ментальная пища (знания) доведена до легкоусвояемой, точнее, легко проглатываемой консистенции (*О наличии педагогической позиции в приготовлении именно такой ментальной пищи могут говорить высказывания типа: «Я им все разложила по полочкам», «Я им буквально все разжевал, положил в рот, а им осталось лишь проглотить» и т.п.*), то у человека, ее поглощающего, может так и не возникнуть потребность, говоря словами Перлза, в денальной активности, не появится желание самому откусить от «пирога знаний», прожевать, перемолоть его и ассимилировать входящие в него ингредиенты. В рамках «диетологической» модели обучения всегда есть опасность превращения человека в «сосунка» (термин Перлза),

для которого недостаточно качественно приготовленная ментальная пища может пагубно повлиять на его жизнедеятельность.

Интеллектуальное обжорство – еще одна из возможных негативных сторон «диетологической» модели обучения. Речь идет не о потребности в ментальной пище, а скорее о том, что она, точнее ее удовлетворение, приобретает несколько извращенный характер, связанный с поглощением больших, плохо ассимилированных «кусков», с тревожностью в связи и по поводу возможного голода, а порой и переживания состояния фрустрированности при возникновении задержек в поступлении очередной порции информации («расскажите нам еще что-нибудь интересное», «нужно, чтобы нам еще прочитали...», «мы так мало знаем», «нам многого не дали» – вот лишь некоторые наиболее типичные высказывания студентов-пятикурсников, которые могут служить иллюстрацией негативных последствий привыкания к кормлению).

Процесс обучения, процесс передачи знаний связан с установлением определенных взаимоотношений, с процессом общения, взаимодействия, поэтому поиск причин живучести и экспансии «диетологической» модели может лежать в области исследования ролевых позиций и ролевых отношений ее участников.

Через системы «учитель – ученик», «преподаватель – студент», «обучающий – обучаемый» просвечивают генетически первичные, архетипические по своей природе «детско-родительские» отношения. Их проекция на реальный контекст академического взаимодействия заставляет нас, прежде всего, обратиться к анализу трансферных–контрансферных отношений.

Данный вид отношений традиционно исследуется в рамках психотерапевтических практик. В настоящее время одна из наиболее разработанных моделей трансфера создана с использованием концептуального аппарата теории объектных отношений и принадлежит перу американского психолога Cashdan [7]. В модели трансферных отношений выделяются три составляющих: проективная идентификация, метакоммуникация и аффективная конфронтация.

В свою очередь проективная идентификация, собственно и включающая механизм трансфера, может быть «замешана» на: зависимости, власти (о социальной и интеллектуальной власти людей, отбирающих знания в системе образования, говорит Джерджен), сексе или привлекательности [7].

Здесь, как нам кажется, вполне уместно вспомнить о триаде А.В. Петровского, определяющей социально-психологическую ценность человека и включающей в себя: авторитетность (власть), референтность (компетентность в определенной сфере, обладание конкретными знаниями), привлекательность. Кстати, А.Б. Орлов считает, что это как раз те характеристики, при помощи которых человек укрепляет свои фасады, персонализируется и вынужден играть целый букет социально важных ролей, в том числе и родительских [5].

В поле педагогического взаимодействия всегда достаточно много экранов для проективных идентификаций, всегда много вербального и невербального материала, включающего механизм идентификации. Так, например, по мнению Cashdan, в основе установления отношений зависимости могут лежать следующие утверждения клиента: «Скажите мне, что мне следует делать?», «Я не могу сделать это сам», «Что вы думаете по этому поводу?» и т.п. На невербальном уровне это может быть выражение ожиданий указаний; бросание озабоченных взглядов, когда указание задерживается; возникновение облегчения, когда указание получено. На уровне метакоммуникации – индуцирование клиентом в пространство взаимодействия скрытого послания типа: «Я не могу выжить без вас».

В процессе реализации «диетологической» модели возникает своеобразный двойной узел. С одной стороны, как было показано ранее, может формироваться зависимость не только от самой ментальной пищи, но и от технологии кормления. С другой стороны, роль «сосунка» и связанное с ней поведение, в свою очередь, способствует включению проективной идентификации, например, зависимости или власти, погружая взаимодействующих в лоно детско-родительских отношений.

Каким же образом возможно преодоление, разрыв трансферно-контрансферных отношений? В рамках своей психоаналитической теории Cashdan рассматривает два способа преодоления трансферов: метакоммуникацию и конфронтующую коммуникацию. Между тем организация взаимодействия в режиме метакоммуникации требует от стороны, ее организующей, особой теоретической и практической подготовки, особой стерильности во взаимоотношениях, например, ухода от интерпретаций. В настоящее время процедура осуществления метакоммуникации разработана лишь

применительно к диадическому психотерапевтическому взаимодействию [1].

Организация конфронтующей коммуникации внешне, в поведенческом плане, выглядит на первый взгляд довольно просто. Коротко ее суть можно сформулировать как наличие у субъекта способности и возможности говорить «Нет!» в тех случаях, когда другой (другие) начинают демонстрировать свою беспомощность и индуцировать у противоположной стороны желание вступить и поддерживать комплементарные отношения зависимости.

Между тем, как отмечает Cashdan, решение о том, когда использовать конфронтующую коммуникацию, целиком определяется контекстом, ситуацией взаимодействия. Умение понимать, чувствовать ситуацию формируется в ходе длительной профессиональной деятельности или участием в социальных тренинговых программах. Реализация же этого умения часто связана с выходом за пределы установившихся ролевых отношений. Помимо всего это еще и сложный вопрос сочетания поддержки и фрустрации в ходе личностного и профессионального общения. Однако продуктивность этих двух необходимых компонентов коммуникации, ведущей к росту, также зависит от контекста взаимодействия, т.е. в одних ситуациях сходные по форме коммуникативные действия могут выступать как поддерживающие, а в других – как фрустрирующие.

Коварность «диетологической» модели состоит в том, что отход от нее связан с большой долей фрустрации. Поскольку для того, чтобы преодолеть у обучаемых потребность в интеллектуальном обжорстве, необходимо поддерживать такое взаимодействие, которое снижало бы приток ментальной пищи, что, в свою очередь, часто является довольно сильной фрустрацией, приводящей в одних случаях к увеличению уровня агрессивности, а в других – к увеличению стремления к еще большей зависимости. Такой сложный поведенческий ответ может спровоцировать трансферные отношения, связанные не только с зависимостью, но и с властью, с привлекательностью, с сексом.

«Производство авторитета» – конструктивный ответ конструкционизма?

Одним из возможных путей выхода из тупика, связанного с преодолением идеологии «диетологической» модели, является идея Джерджена о необходимости перехода от разыгрывания роли авторитета к производству авторитета в образовательном процессе [2]. Производство авторитета связано, прежде всего, с отказом от демонстрации в образовательной практике лишь конечного, «парадного» интеллектуального продукта и привнесение в нее, в непосредственный контекст педагогического взаимодействия фрагментов, связанных с демонстрацией технологии производства знаний, т.е. это фактически еще и привнесение личностного материала в виде демонстрации своих вкусов, предпочтений, интересов при отборе, упорядочивании информации, выборе форм и средств предъявления знаний и т.п.

Это, если пользоваться понятиями, близкими к «диетологической» модели, отказ человека, включенного в производство и передачу знаний, от роли официанта, поставляющего ментальные яства, и переход к роли повара, не только готовящего эти самые яства, но и раскрывающего, демонстрирующего секреты своего искусства. В технологической цепочке повар действительно значительно более авторитетная фигура, чем официант.

Продолжая усиливать линию конструктивистского подхода в сфере образования, обратим внимание на идею о генеративных отношениях. «Для конструкционистского педагога, – по мнению все того же Джерджена, – главной задачей выступает участие в генеративных отношениях, – отношениях, из которых ученик выходит с более широкими возможностями эффективного отнесения. Роль ученика изменяется с объекта оперирования на субъекта отношений» [2, с.96].

Если рассмотреть «диетологическую» модель через призму отношений, согласно вышеизложенной идее Джерджена, то возникает следующая картина. Во-первых, интроецированность учащихся информацией, как один из существенных результатов данной образовательной модели, предполагает установление комплементарных отношений между педагогом и учащимися, базирующихся на фундаменте авторитета педагогической (родительской) роли. В рамках этих отношений ученику (ученикам) предоставляется возможность реагирования («отнесения») на образовательную реальность фактически лишь двумя способами: поглощать предлагаемую ментальную пищу или отказаться от ее поглощения. Роль, которая отводится учащемуся в рамках «диетологической» модели, хорошо описывается довольно известной метафорой: ученик – это сосуд, который нужно наполнить. Поэтому слишком смело было бы утверждать, что он выступает в ходе реализации таких комплементарных отношений в качестве субъекта, а скорее действительно является объектом оперирования, «отливкой», «отпечатком», формой для фиксирования, удержания и сохранения «интеллектуальных

консервов».

Продолжая далее осуществлять анализ «диетологической» модели, заметим, что, находясь как в рамках психоаналитического подхода, теории объективных отношений, так и в границах конструкционизма, мы говорим о вещах, в определенной степени близких друг к другу. В обоих случаях речь идет прежде всего об интерактивной стороне, о некоторой коммуникативной (трансфер) и отношенческой характеристиках функционирования одной из образовательных традиций. Второе, о чем идет речь, может быть с недостаточной степенью акцентированности, – это личностная включенность самих участников интеракции, которая часто скрыта за ролями, статусами и т.п.

Для восполнения данного дефицита обратимся к функциональной, процессуальной, феноменологической концепции «self», разработанной в лоне гештальт-подхода (напомним о многолетнем интересе автора именно к этому направлению в современной психологии). Данная концепция предполагает, что «self» обладает тремя функциональными состояниями: Персона, Оно и Эго, которые существуют и функционируют в триадической взаимосвязанности: «... Оно-состояние отвечает за проявление желаний, стремлений, потребностей «организма», состояние «Персона» предъясвляет аккумулированный опыт: усвоенные организмом социально-культурные знания, ценности, нормы, правила поведения и т.п., а также опыт, накопленный организмом в ходе собственного онтогенетического развития, а Эго-состояние определяет формы и способы контакта организма со средой» [3, 78].

«Диетологическая» модель, на наш взгляд, вынуждает преподавателя наиболее активно эксплуатировать «Персону», в которой представлены и слиты статусно-ролевые и информационно-знаниевые ресурсы и опыт. Для того чтобы произошла передача опыта, состоялся акт кормления, необходима некоторая форма контактирования с реципиентом. Поэтому требуется адресация к Эго-состояниям учащихся. Однако в рамках данной модели предполагается лишь один, уже обычно заданный, способ контакта (ученик ведь «объект оперирования»), а чтобы его удержать, оставаясь на позициях «диетологической» модели, необходима активизация «Персоны» учащегося, например, его опыта детско-родительских отношений, опыта взаимодействия с властными фигурами и т.п. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что «диетологическая» модель делает всех участников, вовлеченных в ее реализацию, «социально-культурными» невротиками. На фоне этого неожиданного и для самого автора вывода весьма оптимистически выглядят прогулы студентов как показатели функционирования их Оно- и Эго-состояний.

Конструкционистская идея, идея Джерджена о необходимости производства авторитета в процессе обучения, идея, по сути выступающая альтернативой «диетологическому» подходу, может быть действительно воспринята и оценена как таковая лишь в результате проведения аналогичного анализа. Нас не должно при этом смущать то обстоятельство, что в ходе проводимого анализа будет использоваться категория «генеративного отношения», поскольку она является частной к базовой философской категории «отношения».

Производство авторитета связано все с теми же комплементарными, детско-родительскими отношениями, отношениями по вертикали [4].

Принципиальным моментом производства авторитета является привнесение в процесс передачи знаний личности самого педагога. Можно сказать, что предлагаемые знания в какой-то мере приобретают характер личной истории нарратива, истории их создания, усвоения, оформления.

Знания, поданные через призму личностного, могут служить примером субъектной отнесенности к процессу их приобретения и производства. Помимо этого, с одной стороны, нарратив – это форма, которая наиболее приемлема, удобна для функционирования нашего сознания [10]. С другой стороны, личностные истории, исповеди, их герои – замечательное поле для идентификаций, для возможных подражаний, уподоблений и т.п. Поэтому результатом производства авторитета является, в идеале, не только возникновение собственно эффекта авторитетности, но и появление условий для прорастания в рамках комплементарных отношений, отношений подобия, приводящих к возникновению у обучаемых потребности сделать для себя самих процесс приобретения знаний более личностным, т.е. попытаться расширить свои возможности в реализации своей отнесенности к образовательной реальности, вступить в область действительно генеративных отношений.

«Self»-анализ позволяет дополнить эту картину. При производстве авторитета педагог помимо «Персоны» активизирует еще и Эго-состояние, демонстрируя свою технологию выбора ментального «корма». Возможно в этом «блюде» можно обнаружить и легкий привкус Оно-состояния, в виде презентирования тех желаний и потребностей, которые были имплицированы, использованы при приготовлении интеллектуального яства. В свою очередь, демонстрация, раскрытие преподавателем себя, пусть и в контексте академической деятельности, – это всегда приглашение к контакту,

диалогу, а посему это адресация к Эго-состоянию тех, кто включен в процесс обучения.

Автор, завершая эту важную для него часть статьи, не может удержаться от очередной «пищевой» метафоры, связанной с авторитетом. Если ментальное «кормление», в рамках «диетологической» модели, может в своем предельном варианте напоминать стиль кормления детей в яслях и детском саду, который существовал в те времена, когда дочь автора была дошкольником, и который выражался в том, что воспитатели и нянечки, используя власть своего авторитета, буквально вталкивали ложками пищу в детей, то модель «кормления», связанная с производством авторитета, напоминает скорее «пищевую» ситуацию, складывающуюся вокруг ребенка в семье, когда кто-нибудь из взрослых действительно производит (или, точнее, предлагает) авторитеты (за дедушку, за бабушку, за папу, за маму и т.д.), пытаясь накормить ребенка. Нам остается лишь почувствовать разницу.

### **«Дедуктивная» модель**

*Мысль, следовательно,  
существует.*

*Декарт*

Одна из возможных альтернатив «диетологической» модели видится в переходе к «дедуктивной» модели. В ее основе лежит естественнонаучная парадигма, восторжествовавшая в науке еще в конце 19-го столетия. В качестве основной ее идеологии выступает принцип детерминизма, линейно-последовательный подход при анализе и объяснении сути явлений.

В художественной литературе, относящейся к этому же времени, данный способ обращения с реальностью зафиксирован в образе известнейшего детектива – Шерлока Холмса [9]. Идеальный логик, которому достаточно ознакомиться с отдельным фактом во всех его связях, при помощи метода дедукции восстанавливает не только цепь событий, предшествующую данному факту, но также и все последующие события.

В связи с этим описанием возникает и другая, уже реальная фигура – великого палеозоолога Жоржа Кювье, который, благодаря созданному им методу «корреляции органов», смог правильно описать целое, уже несуществующее животное по одной только кости.

Итак, подведем некоторые предварительные итоги. В качестве средства, инструмента раскрытия загадок, реконструирующего последовательность событий, выступает тонкий, хорошо организованный, рациональный ум; методом, технологией – метод дедукции; продуктом – реконструкция последовательности событий, воссоздание логически непротиворечивого целого и т.п.

Проекция «дедуктивной» модели на образовательный контекст позволяет говорить об определенном стиле преподавания, типе преподавателя, пытающегося рационально осмыслить и логически структурировать учебный материал, а посему испытывающему склонность к схемам, таблицам, матрицам и т.д., предпочитающего готовить и кормить других логически упорядоченной, т.е. приготовленной по особому рецепту, «ментальной» пищей.

Для того, чтобы уйти от «призрака» «диетологической» модели передачи знаний, следует, на наш взгляд, «отзеркалить» образовательную ситуацию, т.е. зеркальная проекция «диетологической» модели, проекция на экран учащихся, дает фактически лишь «отрывание» ранее проглоченной «ментальной» пищи. Проекция «дедуктивной» модели предполагает уже усвоение технологии, опыта и механизма рационального реконструирования и конструирования целого, опыта построения «ментальных» гештальтов путем решения загадок, проблем, устранения секретов.

Поскольку для легендарного литературного героя главным всегда являлось раскрытие преступления (решение проблемы), то вполне логично можно утверждать, что проблемное обучение есть, по сути, проекция дедуктивного подхода Шерлока Холмса на образовательный контекст.

«Дедуктивная» модель предполагает установление с миром, с реальностью, с событиями, в нем происходящими, отношений, принципиально отличающихся от отношений в рамках «диетологической» модели. Продуктом «дедуктивной» модели, как уже отмечалось, является воссоздание или

создание логически непротиворечивого (т.е. композиционно рационально оформленного) целого (схемы, модели и т.п.).

Следует подчеркнуть, что схемы, модели, корреляционные плеяды и т.п. призваны, по сути, уменьшить уровень энтропии Мира, создать своеобразные островки стабильности и предсказуемости за счет интеллектуального отграничивания в виде «виртуальных» фигур части реальности, фрагментов потока жизнедеятельности. Процесс создания интеллектуальных фигур, описывающих реальность, можно определить как редуccionный композиционизм.

Для того, чтобы сохранить рамки рассмотрения образовательных моделей, на следующем его этапе следует перейти к анализу Self-процесса участников обучения. Напомним, что усвоение, ассимиляция педагогом «теории и практики» «дедуктивной» модели является прерогативой «Персоны». Выбор пути передачи опыта – функция Эго-состояния. В рамках данной функции возможен выбор между рядом альтернатив: непосредственное кормление (рассказ об идеологии «дедуктивной» модели); производство авторитета (рассказ о своем функционировании в рамках «дедуктивной» модели); и, наконец, приобщение, включение обучаемых в процесс решения проблем, загадок, в процесс завершения интеллектуальных гештальтов. В этом последнем случае, усиление Эго-состояния учащихся, достижения ими желаемого педагогом выбора в пользу включенности в проблемное обучение достигается, с одной стороны, за счет активизации извечного стремления человека к преодолению препятствий и барьеров в виде проблем и секретов на пути к постижению нового. С другой – за счет фактического использования для активизации Оно-состояния обучаемых феноменов, открытых в рамках гештальт-психологии: прегнантной формы, гештальта. Это, в свою очередь, позволяет вновь сделать акцент на композиционных отношениях, рассматривая их в контексте «дедуктивной» модели как действительно генеративные отношения.

### ***«Губкоподобная» модель***

*И объяли меня воды  
до души моей.*

*Кендзабуро Оэ*

Литературной метафорой губкоподобного способа контактирования с миром выступает известный, теперь и у нас, герой телесериала – лейтенант Коломбо. Уже одним лишь своим внешним видом он выступает антиподом всегда собранному и франтоватому Шерлоку Холмсу. Между тем различия между ними значительно более существенные. Если Холмс, подобно охотничьей собаке, почуявшей след, активно выдвигает и проверяет гипотезы, методично раскладывая свой дедуктивный пасьянс, то Коломбо кажется на его фоне совершенно рассеянным и беспомощным субъектом в вечно мятом плаще, казалось бы, просто присутствующим на месте преступления, озирающимся по сторонам и не знающим за что ухватиться, а затем вновь и вновь возвращающимся на это место, как бы ожидая, что кто-то или что-то, связанный самыми различными ниточками с преступлением, подскажет ему ответ.

Коломбо подобен губке, постепенно пропитывающейся тем веществам, с которым она находится в соприкосновении, в контакте. Поэтому он заинтересован в расширении информационного и событийного полей, он при этом старается не структурировать факты, например, путем как можно более раннего выдвижения гипотез. Он совершенно не борется с избытком информации, не пытается определить ценность того или иного факта, не пытается втиснуть его в рамки какой-либо схемы, не вырывает его из среды. Коломбо терпеливо ждет, когда какой-либо факт проявится из фона и сам привлечет его внимание. Детектив, кажется, просто верит в мудрость окружающего его мира и учится у него.

Шерлок Холмс, конституируя ментальные гештальты, пытается уйти от неопределенности в сферу «хороших форм» (например, путем выдвижения как можно раньше гипотезы). Коломбо как бы весь пропитан этой неопределенностью и, нисколько не испытывая дискомфорта, живет, действует в ней, контактирует с метастабильными формами (например, принимая за чистую монету все рассказываемые ему истории). Резюмируя, можно подчеркнуть, что в основе губкоподобного способа контактирования человека с окружающим его миром лежит его доверие к спонтанности процесса фоно-фигурных взаимоотношений.

В основу идеологии создания и разработки «губкоподобной» модели образования следует положить закономерности процесса фоно-фигурных

отношений, дополнив их моделью ориентированного-неориентированного восприятия реальности. Активное, направленное, сфокусированное ориентированное восприятие предполагает, например, то, что в процессе работы с текстами внимание преподавателя (как и любого другого человека) будет сосредотачиваться на тех фигурах (идеях, фактах, примерах и т.п.), которые вызывают у него интерес и как-то связаны с его собственными гипотезами, моделями, намерениями в области образовательной практики.

Открытое, ненаправленное, неориентированное восприятие предполагает спонтанное выделение фигур «здесь и теперь» в рамках реального событийного поля педагогического взаимодействия, например, непосредственно на занятиях, в ходе тренингов и т.п., с постепенным прояснением и привлечением своего (преподавательского) внимания к тому, что интересно для студентов.

Поскольку фигура академического интереса преподавателя, как правило, уже четко оформлена к моменту педагогического взаимодействия, а академическая фигура(ы) обучаемых проявляется и оформляется в процессе обучения, то именно она в первую очередь нуждается в насыщении, прояснении и поддержке. Связанная с потребностями, с Оно-функцией учащихся, но не всегда конгруэнтная с намерениями преподавателя, она (фигура) требует уважения и внимания, а не обесценивания и погружения ее в фон педагогического взаимодействия.

Однако две четко очерченные фигуры в рамках одного и того же поля (гештальта), как правило вступают в конкуренцию друг с другом. Поэтому логично возникает вопрос о возможных тактиках преодоления конкуренции. Первая – «конвенциональная», т.е. совместное (хорошо, если это действительно так, если не включен механизм авторитетности, обесценивания или манипуляции целесообразностью и т. п.) принятие решения по поводу того, чей интерес будет удовлетворяться в первую очередь. Вторая техника – это начало совместной работы по интегрированию интересов, начало живого, непосредственного, творческого диалога, направленного на обнаружение новой фигуры. По нашему мнению, данная тактика, ее воплощение в жизнь, становится возможной лишь при условии имплицитной или эксплицитной (продекларируемой) установки на изначальную эквивалентность, равноценность всех возникающих фигур. Собственно это условие и есть еще одна из возможных граней реализации «губкоподобной» модели.

Приобретение опыта «жизни в эквивалентности» позволяет субъектам деятельности избавиться от интеллектуального «обжорства» и «обжорства осознания» (Дж. Энрайт), от попыток, образно говоря, устроить парад, конкурс, конвейер фигур. Поскольку любая возникающая из фона фигура самодостаточна и ценна сама по себе «здесь и сейчас», как, впрочем, и любая предыдущая, и любая последующая.

Характер отношений между фигурой и фоном лежит в основе возникновения эффекта многообразия-целостности, многообразия-единства. В качестве «перцептивного» примера можно привести феномен двойной фигуры.

Отношения дополнительности, лежащие в основе эффекта многообразия-целостности, позволяют через опыт их проживания, соприкосновения с экзистенциальными аспектами бытия (образование – часть бытия), понять, прочувствовать, осмыслить двойственность, а порой и парадоксальность пребывания человека одновременно в материальном и духовном, во временном и вневременном, в конечном и бесконечном, в бытийном и событийном, в познаваемом и непознаваемом (таинственном) и т.д.

Вероятно, совсем неслучайно лейтенант Коломбо в своих контактах со свидетелями и подозреваемыми зачастую предстает перед ними не только как полицейский, но и как простой человек, как-то гармонично при этом сочетая свои роли в границах некоего многообразия-целостности.

«Self»-анализ, с использованием гештальт-модели функциональных состояний «Я», позволяет заключить, что реализация «губкоподобной» модели возможна тогда, когда, во-первых, будут созданы условия для активизации Оно-состояния участников образовательного процесса, во-вторых, когда взаимодействие между ними, проявление функции Эго-состояний, в основном будет основываться на феноменах Оно-состояния, а не Персоны. Вероятно, что только при таких условиях речь может идти о действительной конгруэнтности всех участников и образовательного процесса.

## Литература

1. Вацлавик Пол и др. Психология межличностных коммуникаций. – СПб., 2000.



2. Джерджен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Образовательные практики: амплификация маргинальности. – Мн., 2000, с.74-101.
3. Долгополов Н.Б. Гештальт «здесь и теперь» // Московский психотерапевтический журнал, № 3, 1994, с.53-79.
4. Кемпинский А. Психопатология неврозов. Варшава, 1975.
5. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее я человека // Вопросы психологии, № 8, 1995, с.5-19.
6. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия.– М., 2000.
7. Cashdan, S.(1988). Objects relations therapy: Using the relationship. New York: W.W.Norton.
8. Friere, P. (1985). The politics of education. South Hadley, M.A.: Bergin and Garvey.
9. Truzzi, M. (1976). Sherlock Holmes as Applied Social Psychologist. In Sanders. The Sociologist as Detective. New York: Praeger. pp 50-86.
10. Wheeler, G. (2000) Beyond Individualism. Cambridge: GIS Press.

## ПОНЯТИЕ ГЕНЕРАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**А.М. Корбут**

В данном тексте я рассмотрю понятие «генеративных отношений», предложенное Кеннетом Джердженом в связи с обсуждением современных образовательных практик [1], и попытаюсь развить его в контексте практик университетского образования. В рамках развиваемой Джердженом теории социального конструкционизма понятие отношения играет ключевую роль. Под отношениями при этом понимаются не только отношения между людьми, но и отношения, например, между человеком и текстом или между разными текстами. Однако в первую очередь в фокусе внимания социального конструкционизма находятся отношения между человеком и языком, которые служат общей моделью для всех остальных типов отношений, поскольку именно в языке и посредством языка конструируется то, что считается «реальностью». «Образовательная реальность» в этом плане не исключение. По мнению Джерджена, сегодня в образовании осуществляется традиционный образовательный проект, берущий начало еще в эпохе Просвещения. Согласно этой концепции функция образования состоит в передаче индивиду определенного знания, которое он сможет затем эффективно применять в жизненных ситуациях. В процессе обучения люди присваивают и аккумулируют знания в виде некоторых психических структур, например, навыков, механизмов мышления, представлений, которые актуализируются в соответствующих условиях и позволяют правильно воспринимать окружающее, находить верное решение. Иными словами, есть внешний мир, обуславливающий наши действия, и есть мир внутренний, психологический, с которым только и имеет дело образование, совершенствуя, дифференцируя и трансформируя его. Однако, по мнению Джерджена, этот проект – не единственно возможный. Социальный конструкционизм, на его взгляд, может составить ему альтернативу, поскольку он исходит из радикально иной концепции знания. Этот подход строится на предположении о том, что знание приобретает ценность и значение в зависимости от того, как оно используется людьми в определенных контекстах. Более того, оно появляется как таковое только в этих контекстах, причем механизмом его конструирования служит не отражение «объективной реальности», а процессуальность отношений, в которые вступает индивид. Тогда задача образовательного процесса состоит не в трансляции фактов, теорий и эвристик в сознание, а в предоставлении генеративных контекстов, в которых могут быть полностью реализованы различные, в том числе несовместимые, ценности и локальные проекты. В этом смысле образование не строится вокруг некоторого идеального образа субъекта, который выступает конечной целью всех педагогических интервенций, как это имеет место в традиционной модели. Наоборот, оно принципиально «бесцельно», в том смысле, что оно не формулирует индивидуальную цель трансформации, а позволяет субъекту самому конструировать ее. Иными словами, социально-конструкционистский подход к образованию специфически контекстуален.

Джерджен определяет генеративные отношения как такие отношения, из которых субъект выходит «с более широкими возможностями эффективного отнесения» [1, 96]. Субъект образования – это субъект отношений, но чтобы образование происходило, необходимы такие отношения, которые могли бы генерировать контексты использования смыслов и значений и которые бы давали возможность для изобретения многообразных практик. Тем самым эти отношения должны быть: а) проектными, б) плюралистичными и в) внекритериальными. Их задача – производить множество новых способов отношений или проектов без заранее заданных критериев, поскольку в случае априорного определения критериев их создания каждый новый проект оказывается подтверждением заранее созданной описательной схемы, а значит, поле образования гомогенизируется. При этом, однако, такого рода отношения должны особым образом стимулировать эффекты конструирования в образовании. Один из основных принципов генеративных отношений при этом состоит в том, что формируемые в их пространстве символические структуры или проекты в некотором смысле подвергают локальному разрушению сами эти отношения, поскольку выходят за пределы тех оснований, на которых они первоначально строились. Однако такой перманентный кризис не является кризисом смены формы отношений. Генеративность предполагает возможность трансформации своих содержательных и формальных оснований по мере изменения коммуникативных стратегий, используемых в такого рода отношениях. Иными словами, генеративность авторефлексивна, она создает внутри себя средства для

выявления собственных, само собой разумеющихся смыслов, которые всегда «оседают» в коммуникации, и в качестве таких саморефлективных инструментов в образовании выступают как раз разрабатываемые проекты, которые понимаются и практикуются только в той мере, в какой они дистанцируются от породивших их отношений и указывают на необходимость их переосмысления и перестройки.

Поэтому следует определить свойства, благодаря которым субъект образовательного процесса, вступая в генеративные отношения, может получать опыт конструирования. Такую трактовку отношений, конечно же, можно рассматривать как составляющую образовательной среды, однако,

они не сводимы к ней, так как отношение это актуальное, а не потенциальное пространство, где имеет место опыт проектирования и трансформации. Например, разрыв, как и согласие, – это способы отношения, за которыми стоит реальность, несовпадающая с частными реальностями участвующих в них сторон. С другой стороны, то, что речь идет об отношениях, позволяет нам переходить от полагания субъекта конструирования как абсолютного наблюдателя, который строит свои действия на основании обнаруженных во внешнем мире свойств вещей и других людей, к полаганию субъекта как участника некоторой практики, которая придает ему форму, определяет его самосознание и указывает на возможности трансформации самого себя и своего проекта. Мы, как субъекты конструирования, всегда вовлечены в некоторую ситуацию, и наше мышление разворачивается как мышление по поводу и ввиду этой ситуации, как мышление в ситуации конструирования и реализации нового опыта.

Таким образом, во-первых, генеративные отношения – это проблемные отношения, в центре которых лежит некоторая проблематизация, общая для всех участников отношений. Это проблематизация, которая не позволяет им осмыслить свою деятельность в отрыве от других, которые также нуждаются в доопределении своей позиции. Но в актах взаимного доопределения проблема не снимается, наоборот, она углубляется, так что пространство неочевидного становится шире, благодаря чему субъект проектирования осознает невозможность выстраивать свою практику на основании критериев, согласующихся с общей для всех истиной или описанием реальности. С другой стороны, другой – это не фиксированная позиция, не статичное образование, которое оказывает на нас влияние, а наша конструкция, которая превосходит нас, то есть это иное внутри нашего проекта, что меняет сам этот проект, придает ему новое качество или вообще новый вид. Позиция другого в отношениях, отсюда, подвижна, потому что развитие и изменение проекта происходит непрерывно. Но поскольку другой – все время другой, тогда мы не можем полагаться на него при определении собственной позиции, как не можем и замкнуться на собственном проекте, который никогда не смог бы появиться без этого другого. Поэтому мы меняемся вместе с другим, мы трансформируемся и открываем новые возможности мышления и рациональности в ситуации такого взаимного влияния и проблематизации, которыми и характеризуются генеративные отношения.

Во-вторых, генеративные отношения позволяют осуществлять обмен позициями. Это значит, что я могу перестать быть участником данной практики и стать участником иной практики, которая функционирует в отношениях как иной порядок смыслов. Это также значит, что проект – не способ солипсического полагания реальности, он принципиально открыт для того, что можно назвать «внешним полем конструирования», в котором выделяется разнообразные формы, позиции и отношения, составляющие вместе пространство множества практик и проектов, которые одновременно и субъективны, потому что, с одной стороны, являются моими конструкциями, и, с другой, соответствуют некоторой форме субъективности, и в то же время объективны, в том смысле, что ставят под вопрос мои субъективные конструкции и показывают конструктивную природу моей идентичности. В рамках отношений можно сменить свою позицию и выстроить иной взгляд, внешний для исходной реальности и внутренний – для нового проекта. Такое возможно потому, что отношения в принципе ничем не опосредованы, скорее, они возникают между разными типами опосредования, что обусловлено контекстуальностью отношений. В рамках контекста взаимодействие происходит прямо, там смыслы сталкиваются, сливаются, устанавливают связи или конфликтуют друг с другом на уровне взаимозависимости, хотя с точки зрения содержания отношений они являются непрямыми, ненаправленными и косвенными, больше ассоциативными, чем логическими.

В-третьих, генеративные отношения обнаруживают многомерность любого проекта. Отношения разворачиваются на уровне отдельных элементов целостных смысловых позиций, сформированных конкретным проектом. Но они все время привлекают новые элементы и перемещаются от одних смыслов к другим. В ходе этого движения обнаруживается, что любой проект, как и выражающая его позиция, имеет бесконечное количество измерений, с каждым из которых можно выстраивать другие взаимодействия. Целостность позиции в рамках отношений не играет никакой роли, если мы можем организовывать взаимоотношения на уровне фрагментов или частей проекта. Это значит, что проект не

должен обязательно иметь законченную и гомогенную форму. Он может функционировать и как совокупность всевозможных элементов, каждый из которых требует налаживания специфических отношений с другими проектами и другими практиками. То есть проект может вообще не быть целостным и не иметь формы, но при этом он не перестанет быть проектом, потому что отношения, устанавливающиеся между его частями, возможны лишь в рамках одной ситуации и невозможны в рамках другой ситуации. Иными словами их единство ситуативно.

Кроме того, генеративные отношения не сводимы к отношениям между субъектами образовательного процесса. Генеративные отношения конструируются не столько между индивидами или группами, сколько между разными культурными практиками, локальными моментами которых являются формы субъективности и схемы мышления действующих участников ситуации. Однако помимо этого в отношениях участвуют многие другие факторы, например, способы коммуникации, ценности, принципы конструирования реальности и многие другие. Все эти элементы проектов выступают равноправными сторонами взаимодействия, вызывая различные эффекты на разных уровнях образовательного процесса. Проект в таком случае нельзя идентифицировать с данным индивидом, с его личностью и мышлением. Проект – это более широкая конструктивная величина, существующая в рамках совокупности отношений, конструирующей практическую ситуацию действия. Это значит, что формирование проекта – это не формирование проектирующего субъекта; скорее, это установление системы отношений, внутри которой проект может выделиться и приобрести некоторую, всегда незавершенную, форму.

Далее, генеративные отношения всегда открыты новому опыту. Участие в отношениях этого типа не может быть цикличным. Если мы используем одни и те же стратегии отношений в разных ситуациях, тогда мы имеем дело с фиксированной моделью поведения, не позволяющей менять свою позицию в смысловом поле. Генеративные отношения же постоянно требуют от участников взаимодействия конструирования нового опыта, изменения своего проекта, потому что в противном случае они обречены на воспроизводство одного описания образовательной реальности вне зависимости от актуального контекста, а это значит, что акта проектирования не произойдет. Дело не только в том, что ситуации проектирования сами быстро меняются, но и в том, что внутри любой данной ситуации постоянно меняется конфигурация смыслов, потому что и зависимость отношений от множества одновременных практических и проектных позиций, и стремление к совмещению этой множественности в рамках собственного проекта выдвигают новые требования и обуславливают новые стратегии мышления и действия в отношении некоторой среды. Субъект проектирования при этом может организовать беспрецедентный для себя опыт самоотношения и выстроить такую идентичность, которая, благодаря своей новизне, вызовет дальнейшее преобразование ситуации, и этим будет способствовать открытию новых возможностей конструирования.

Наконец, генеративные отношения децентрируют ситуацию. Обычно образовательные ситуации центрированы. В центре могут находиться разные смысловые позиции, например, позиция преподавателя или студента, а также общие принципы построения педагогической деятельности, или же целевые структуры, и т.д. Отношения в центрированных ситуациях всегда строятся на процессе трансляции, передачи некоторых содержаний из одной позиции в другую. Одна из сторон при этом всегда обладает большей легитимностью. Такие отношения направлены на сведение отношений к одной форме, обеспечивающей процесс трансляции знаний или схем мышления. Генеративные отношения ориентированы иначе. Их цель состоит не в достижении единообразия эффектов отношения, а, наоборот, в порождении различий, причем таких, которые сами будут в дальнейшем вызывать различия. То есть, генеративные отношения дифференцируют ситуацию, т.е. разбивают ее на множество различных, влияющих друг на друга анклавов смыслов, не имеющих четких границ. Каждый анклав центрируется вокруг своего проекта, и нет той точки, из которой какой-либо центр может быть признан привилегированным и определяющим.

Всякий проект обладает в рамках генеративных отношений своими способами упорядочивания смысла и конструирования идентичности участников отношений. Но в рамках генеративных отношений эти способы в равной мере зависят и от других проектов. В итоге мы можем видеть, что генеративные отношения представляют собой сеть подвижных и непрямых связей между разными проектами, взаимопределяющими друг друга. Эти связи не имеют центра, они не структурированы в соответствии с некоторыми принципами, опосредованными целями трансляции знания и идентичности. Они функционируют в такого типа беспорядке, который представляют собой множественность локальных порядков, связи между которыми важнее и главнее их внутреннего содержания, которое вне этих связей не существует.

Понятие генеративных образовательных отношений используется здесь для указания на тот тип

связей, реализующихся в образовательной практике, который позволяет интерпретировать конструктивные действия как действия, осуществляющиеся в пределах множества разных факторов, совместное действие которых не подчиняется строгому упорядочиванию и порождает неопределенность. Однако в рамках образовательного процесса отношения осуществляются в пределах определенных образовательных сообществ [2; 3]. Образовательное сообщество – это группа индивидов, участвующих в общей образовательной ситуации. То, что это ситуация общая, не значит, что она однородна и непротиворечива. В ней могут соседствовать самые разные идеи, представления и практики. Общее же в ней то, что она способствует формированию разных проектов. В этом смысле формирование проекта невозможно без некоторого сообщества, в котором он зарождается, реализуется и изменяется. Соответственно, мы можем выделить и три типа образовательных сообществ: проектные, интерпретативные и учебные.

1. Проектные образовательные сообщества – это такие сообщества, которые обеспечивают формирование локальных образовательных проектов. Основной характеристикой отношений в этих сообществах является неопределенность, которая достигается за счет отказа от целевых, инструментальных или концептуальных ориентации, согласно которым выстраивается образовательный процесс. Но неопределенность здесь – это не просто отсутствие критериев деятельности, а обнаружение иных возможностей действия, альтернативных ранее принятому. Неопределенность тогда – это множество равноправных возможностей, выбор среди которых не задается извне, а должен стать проблемой становящегося проекта. При этом то, что неопределенность переживается и конструируется в некотором сообществе, не дает ситуации замкнуться на погружении в эту неопределенность. Сообщество, выводящее всех своих участников из равновесия и сталкивающее их с неопределенностью, взаимной и самонеопределенностью, требует, чтобы субъект начал переинтерпретировать самого себя и свои способы отношения так, чтобы в итоге появился проект новой ситуации, где новая форма идентичности может утвердиться и стать частью новой образовательной реальности.

2. Интерпретативные образовательные сообщества – это сообщества, которые обеспечивают реализацию образовательных проектов. Базовым принципом такого типа сообществ выступает многообразие. Интерпретация всегда осуществляется как множество актов понимания, образующих целостное пространство эффектов, совокупность которых и является интерпретацией. Каждая интерпретация возможна лишь в границах заданного проекта, и, по сути, проект является такой интерпретацией, которая реализуется среди поля возможностей действия в конкретной ситуации. Проект есть интерпретация потому, что он – в первую очередь – смысловая конструкция, необходимая для обоснования актов проектирования, их обусловливания и организации эффектов различия. Смысл при этом – не отражение истинного положения дел и не выражение структур сознания субъектов; это продукт специфических генеративных отношений, локальная организация незавершенных отношений. Поэтому смысл, конструируемый в рамках того или иного проекта, не может быть целостным и однозначным, он целиком зависит от этого проекта и в нем находит свое место. Это значит, что в момент реализации смысла проект конструирует свою смысловую ситуацию, и множеству проектов, участвующих в отношениях, соответствует множество смыслов, реализующих их внутри интерпретативных образовательных сообществ. Если бы этого множества смыслов не достигалось, тогда отношения начинали бы воспроизводить законченную структуру деятельности и теряли бы качество генеративности.

3. Учебные образовательные сообщества – это такие сообщества, которые способствуют трансформации локальных проектов в образовании. Главной характеристикой отношений в таких сообществах выступает бессмысленность. Трансформация проекта означает обесмысливание разделяемых до сих пор способов действия. Но обесмысливание затрагивает не только прошлые способы поведения. Оно влияет и на новые, образующиеся только сейчас стратегии проектирования, поскольку они лишаются части своих значений, в том числе – онтологичности, исключительности, всеобщности и истинности. Проект меняется потому, что меняется общее поле осмысления сконструированной в нем ситуации и сами пути ее конструирования. Бессмысленность такой трансформации отличается среди прочего и тем, что в сообществе данного типа бессмысленность является не негативной характеристикой понимания, а позитивной величиной, конструктом, благодаря которому проект получает возможность начаться заново в новом виде. Проекты могут взаимообесмысливать друг друга, вызывать друг в друге эффекты бессмысленности, и более того, без другого проекта бессмысленность недостижима, потому что изнутри проекта его видение может становиться непротиворечивым и несомненным, его смыслы – фактуальными и реальными, а его формы субъективности – целостными, по крайней мере, в течение некоторого промежутка времени. Для того, чтобы произошел эффект смещения перспективы, нужно взаимодействие нескольких проектов на внеконтекстуальных основаниях, что и обеспечивают учебные образовательные сообщества.

Следует отметить, что субъект образовательной практики может быть одновременно членом всех или нескольких из образовательных сообществ указанных типов. Проект, который он конструирует, – не последовательная структура, он совмещает множество планов, и в то же время он формируется, реализуется и трансформируется. Проект – не последовательность шагов по осуществлению избранной программы, а локальная, ситуативная организованность нескольких линий действия и мышления.

С другой стороны, сообщество может быть не только фактическим, но и виртуальным. Я могу находиться в некоторой группе, но она не будет моим сообществом. Сообществом для меня будет, например, та идеальная группа, которая не только актуально отсутствует, но, может быть, и вообще никогда не существовала в том смысле, в каком существует данная фактическая группа.

Кроме того, сообщество может включать в себя не только людей и связанные с ними смыслы, но, к примеру, тексты, или практики, то есть я могу образовывать сообщество с набором текстов, благодаря которым мой проект обретает возможность порождать различия в отношении меня самого, других субъектов и целостной, общей для нас ситуации.

Итак, можно сказать, что понятие генеративных отношений и связанное с ним понятие образовательного сообщества, рассмотренные в контексте университетского образования, позволяет сформулировать ряд проблем, которые могут лечь в основу социально-конструкционистской образовательной практики. Эта практика контекстуальна и относительно специфична, так как строится на коммуникативном понимании знания и идентичности. Она преодолевает индивидуалистические предположения, составляющие ядро традиционных образовательных практик и создает платформу для развития множества иных проектов со своими целями и собственными средствами их достижения.

#### Литература

1. Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / Пер. с англ. А. М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности / Под. ред. А. А. Забирко. – Мн.: Технопринт, 2000. –С. 74-101.
2. Bruner, J. Culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1996.
3. Shorter, J. Constructing «resourceful or mutually enabling» communities: Putting a new (dialogical) practice into our practices. Paper presented at the Presidential Session at the AECT Conference, Denver, October 25th-28th, 2000.

## РАЗМЫШЛЕНИЕ О ВООБРАЖЕНИИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ "ПСИХОЛОГИИ РЕБЁНКА С АНОМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ"

*Слепович Елена Самойловна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ*

*"Он вдруг увидел их такими, какими они были на самом деле, увидел на мгновение, но в это мгновение они не только понравились ему, он полюбил их всех"*

*Ричард Бах  
"Иллюзии"*

### Смысловое поле воображения

Вопрос о сущности и отличии воображения от других психических процессов остается до сих пор дискуссионным. Традиционные определения воображения, с одной стороны, весьма нечетки, с другой, фактически сводят этот процесс к творческому мышлению, что дает основание считать данное понятие "вообще пока излишним – во всяком случае в современной науке" [3, 345-346].

Вместе с тем, когда начинаешь размышлять о своей профессии в ее наиболее значимых аспектах: а) понимании ребенка с отклонениями в интеллектуальном развитии; б) устройстве психокоррекционной работы; в) качествах коррекционного психолога, и способах его подготовки, то мышление, совершив ряд последовательных и хаотичных движений неминуемо возвращается к тому, от чего оно пыталось уйти – к воображению. В некоторых размышлениях оно даже приобретает некоторый мистический характер.

Мышление останавливается, начинает пробуксовывать, ты чувствуешь, что ребенок, с которым работаешь, теряет свою специфичность. Остается всего несколько шагов, всего чуть-чуть, чтобы сказать: "Это норма". Коррекционная работа вдруг заканчивается, и возникает ощущение невидимой стены. Воображение дает о себе знать своим отсутствием. И так же – с учениками, кажется, ты передал им всё то, что знал, умел, мог, а получил лишь "бледную копию себя". Ты задаешься вопросом "почему", а из глубины сознания опять всплывает слово "воображение". Возникает ощущение того, что за самыми разными феноменами, за такими непохожими фактами и событиями кроется мистика воображения.

В связи с этим данный текст будет представлять собой, с одной стороны, некоторую коллекцию фактов, с которыми мы столкнулись в практике работы с аномальным ребенком и преподавания в университете, а с другой, будут представлены результаты эмпирических исследований детей с интеллектуальными нарушениями. И все вместе они, так или иначе, вторгаются на территорию под названием "воображение".

### а) "аномальный" ребенок...

Принято считать, что психика ребенка с легкими интеллектуальными нарушениями достаточно бедна, элементарна, проста, узко специализирована. В ней прозрачна граница субъективного и объективного, а сфера познания наивна, эгоцентрична и утилитарна. Все это изменяет ход познавательного процесса ребенка с интеллектуальной недостаточностью, упрощает его, сводит к актуализации субъективного опыта без его соотнесения с объективной реальностью и опытом других людей. Бросается в глаза самодостаточность и самоуверенность аномального ребенка, что, по мнению К.Прибрама, является альтернативой творчеству, связанному с длительной неуверенностью. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью, в отличие от «нормального», всегда предпочитает старое новому, в новом ищет старое, сводит неизвестное к известному. Особенно ярко это проявляется в области социальной перцепции. Аномальные дети плохо понимают шутки, юмор, иронию.

Они не могут распознать скрытых намерений, контексты и подтексты социальных событий. У них слабо выражена способность к ориентации в знаково-символической среде, в сложных иерархиях ценностей. Особенно интересно отношение детей с отклонениями в интеллектуальном развитии к собственному опыту. Как правило они не могут его актуализировать самостоятельно. Более того, чем большей информацией они располагают, тем больше ошибок в ориентации совершают. Опыт искажается, из него вырываются отдельные элементы. Если две ситуации (новая и старая) сходны хотя бы одним признаком, то дети с задержкой психического развития переносят прошлый опыт в новые условия в готовом неизменном виде. На метафорическом уровне это можно проиллюстрировать сказкой о дураке, который смеялся на похоронах и плакал на свадьбе. Часто им сложно включить явление или проблему в более широкий контекст.

Особое место в психологическом портрете этих детей занимают сфера их образов-представлений. Последние синкретичны, негибки и статичны. С наибольшей очевидностью указанное качество представлений аномальных детей проявляется в игровой деятельности.

Как отмечает Д.Б.Эльконин, в игре всегда присутствует воображаемая ситуация, которая и отличает ее от простого предметного манипулирования. Игровое поведение детей с ЗПР указывает на трудности создания ими воображаемой ситуации. Этим детям не удается "подняться над пространством наличных обыденных предметных расчленений, произведенных специальной деятельностью взрослых людей и взглянуть на эти расчленения как бы сверху" [5]. Смысл их игр состоит в совершении манипуляций с игрушкой.

В наших исследованиях игровой деятельности отмечаются следующие особенности воображения у ребенка ЗПР. Эти особенности касаются таких структур воображения как порождения общей идеи и создания плана ее воплощения. В норме первый этап в развитой форме включает вариативность образов и возможность субъективного выбора. Изучение процесса воображения в игровой деятельности детей ЗПР показывает незначительную игровую мотивацию, отсутствие готовности к ее усовершенствованию. В условиях, требующих развития сюжета, использования нестандартных игровых атрибутов, внесения изменений в воображаемую ситуацию, игра распадается. Стереотипия, штампы пронизывают игру как на этапе создания ее замысла, так и выбора путей его реализации: за ребенком закрепляются одни и те же роли, за сюжетом – одни и те же способы его воплощения. Развитие сюжета и воображаемой ситуации осуществляется не за счет содержательного усложнения, а за счет

увеличения числа операций и партнеров. Сущность игры – знаково-символическое замещение – трансформируется у детей ЗПР в действие по замене объекта, чему сопутствует жесткое привязывание заместителя к замененному предмету. Например, рыбой в игре "море" может быть только кубик, никакие другие варианты ребенком не принимаются.

Анализ процесса игры обнаруживает у рассматриваемой группы детей стандартный набор игровых реплик. То есть они, на основе шаблонных планов-замыслов, разыгрывают то, что является скорее сценарием, чем живой ролевой игрой. У умственно же отсталых детей анализ игры не представляется вообще возможным, поскольку удается фиксировать только отдельные элементы игрового поведения.

Если обратиться к анализу речевой деятельности детей с легкой интеллектуальной недостаточностью, то легко установить замедленное становление процесса языковой символизации [2]. Дети с задержкой психического развития испытывают трудности при переходе от одной семантической структуры к другой, смене контекстов. Хотя они пытаются использовать слова для управления течением образов, но система образ-слово у них не сформирована.

Для более полной характеристики знаково-символической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью крайне важны данные о сформированности у них чувства языка, как особого рода реальности, отличной от предметной, и оно предполагает способность выражать отношения между предметами посредством соотношения слов, т.е. такой уровень организации речевой деятельности, который соответствует уровню умственных действий.

При таком уровне ситуация не распознается, а узнается, действие вызывается пусковым сигналом, а его течение контролируется по чувству согласованности программы с фактическим выполнением и результатом (в некотором смысле интуитивно). Для детей с интеллектуальными нарушениями характерна недостаточная сформированность интервербальных связей и зависимостей, когда слово легко отождествляется с обозначаемым им предметом и не становится в центре сознания, как несущий элемент сознания.

Все это не дает возможности погрузиться и "свободно плавать" в знаковой действительности. Если говорить о связном речевом высказывании, то для детей с задержкой психического развития характерны следующие особенности: трудности в создании замысла высказывания, продуцирование вербальных штампов, персеверации на уровне текста, утрата цели высказывания, тенденция выполнять речевые задания согласно одной выбранной стратегии деятельности, однотипность гипотез при решении вербальных задач, трудность в одновременной ориентации на форму и смысл высказывания.

Представление о себе у детей с задержкой психического развития носит жестко привязанный к конкретным ситуациям характер. Их самоописания не касаются индивидуально-типологических качеств, то есть они не достаточно индивидуализированы. Невербальный образ себя не есть целостное структурное образование, а подробное перечисление составных компонентов в контексте окружающего мира. Такой ребенок не видит себя в прошлом и будущем в качестве единого, не видит изменений, происходящих в нем. По сути дела это пародия на известную фразу "здесь и теперь".

Есть смысл обратить внимание на особенности эмоционального воображения детей с интеллектуальной недостаточностью. Восприятие ими сложных эмоциональных состояний обычно неадекватно или редуцируется до "хорошо – плохо". Свои собственные эмоциональные состояния они распознают хуже, чем персонажей картин и рассказов. Дети с ЗПР, в отличие от нормативных, обозначающие эмоции слова включают не в систему синтагматических связей, более простых по сути, а в систему парадигматических связей. Анализ установленных этими детьми парадигматических связей показывает, что за ними стоит не сложный мир семантических кодов, как в норме, а актуализация штампов. Рассматривая указанный феномен, А.В.Запорожец связывал успешность понимания эмоциональных состояний с развитием воображения, позволяющим решать смысловые задачи путем мысленных преобразований эмоционально окрашенных ситуаций [7].

Одним из психологических проявлений, которые дают возможность увидеть воображение аномального ребенка в целом, является эмоция страха. Эта эмоция входит в психологическую структуру, характерную для данного возраста и данного отклонения в развитии. При этом структура определяет специфичность страха. По сути дела она реализовывает эмоциональную связь между воображением и реальностью. Страх говорит на языке нашего воображения. В связи с этим крайне важно, что у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью (по данным эмпирических исследований) фиксируется существенно меньше страхов, чем у их нормально развивающихся сверстников, с одной стороны, с другой – они однотипные. Эти дети плохо прогнозируют опасность той или иной ситуации, в связи с чем производят впечатление избыточно смелых. С одной стороны, они испытывают высокую тревожность в адрес близкого социального окружения, с другой стороны – беспечны, не дистантны в адрес дальнего социального окружения. Их страхи носят недостаточно образный и недостаточно предметный характер, крайне мало социально детерминированных страхов. Указывая на сущность дефекта можно сказать, что у детей ЗПР не сформирован как механизм, связывающий эмоцию с объектом страха, так и механизм формирования эмоцией образа угрозы. (А образ – основа появления эмоции страха.)

Если говорить об этическом поведении, то на вербальном уровне в ситуации морального выбора его активность зависит от того, насколько данная ситуация лично значима для ребенка и может быть им эмоционально воображена [17]. Альтруистический стиль поведения, как известно, требует не стереотипного воплощения общих смыслов нравственности, а создания новых образов, предвосхищающих последствия своего поведения. Прагматический тип поведения меньше всего связан с вариативностью и возможностью выбора образа для решения нравственной задачи. Отсюда ясно, почему понятие о моральных нормах у детей с задержкой психического развития носят размытый характер, а аморальные способы решения в ситуациях, имеющих подтекст и контекст, осознаются как социально приемлемые. Регуляция поведения моральными нормами конкретно-ситуативна: чем более ранжирована ситуация, тем больше вероятность выполнения детьми моральной нормы. В реальной ситуации под контролем взрослых выбор делается в сторону социально одобряемого, вне контроля – в сторону действительных ценностей, среди которых самой важной является мотив приобретения.

### **в) воображение, воображение, воображение !!! ???...**

Когда мы обращаемся к практике работы с аномальным ребенком, то понимаем, что за большинством, а то и за всеми коррекционными процедурами, за логикой их построения и даже за результативностью проводимой работы так или иначе стоит то, что можно обозначить словом "воображение". Одной из важнейших линий его присутствия в работе с ребенком является то, что Б.В.Зейгарник обозначила как "дистраивание целого образа по деталям". О способности схватить целое раньше частей, об умении на основе намека, единой тенденции строить целостный образ писал Э.В.Ильенков [9].

Как ни странно, но психологический механизм данного явления для нас остается до сих пор загадочным. Попытки прояснить его природу не были удачными, так как или не удавалось отразить все звенья цепи (первое впечатление – разрыв – целостность) или процесс прослеживался с падением ряда этапов. Может все дело в методе? Бору ведь тоже долго не удавалось "схватить" одновременно структуру и движение атома. Так и в психологии. Схватываются пусть и важные, но отдельные моменты воображения. Мы угадываем его принципы. "В рамках мысленного экспериментирования, когда возможны иррациональные интуитивные решения, оно позволяет усилить слабый сигнал на входе и ослабить его, если идея оказалась не жизнеспособной. Оно позволяет развивать смутно возникающие информационно-словесно или как-то чувственно-наглядно гипотезы" – пишет А.П.Чернов [20].

Всякий раз, начиная коррекционную работу с ребенком, отмечаю (уже на уровне ее промысливания) эффект мгновенного образного видения



конечного результата психологической работы (не ребенок настоящий, а ребенок будущий). При этом приходится иметь в виду, что ты подменяешь уровень актуального развития ребенка зоной его ближайшего развития. Так, необходимыми оказываются "игры" профессионального воображения. Их следует учитывать, уметь ими адекватно управлять. Ориентация на "завтрашний день развития" может привести к тому, что ты – как психокорректор – станешь игнорировать настоящее, а это делает драматичным взаимодействие ребенка с психологом, поскольку объективизирует несостоятельность и того, и другого. В связи с этим в мы особое значение придаем усилиям, направленным на удержание в профессиональном сознании двух одновременно существующих образов: настоящего и будущего.

Другим аспектом, оказывающим огромное влияние на коррекционную работу, является способность психолога одновременно удерживать как образ целостного ребенка, с небольшим островком дефекта, к которому эта целостность не сводится, а с другой стороны, образ специфики (дефекта) с его деформирующим влиянием на целостность под названием "ребенок". Если целостность "ребенок" подменяется целостностью "дефект", то есть дефекту придается статус ребенка, то психолог поневоле выстраивает систему коррекционной работы не с ребенком, имеющим специфику, а с его спецификой. Таким образом, происходит культивация дефекта – коррекция "ходьбы на костылях", то есть коррекция внутри дефекта, а не коррекция как вызов дефекту. Если продолжить мысль, то становится очевидно, что при утере целостной картины ребенка психолог начинает работать не с механизмом, лежащим в основе внешней картины дефекта, а с симптоматическим его выражением, внешним рисунком, не воздействуя на целостные психологические структуры. Однако в том случае, если психолог концентрируется только на целостном образе, игнорируя детали (в этом случае утрачивается психологический механизм явления, обрывается система взаимобратимых операций – "целое-часть"), мы имеем дело с "аномалией" профессионального воображения. В этом случае психолог подменяет набором идеологем, дутыми абстракциями типа «адаптация», «социализация» и т.д. тщательную ювелирную работу психокорректора (возникает метафора «вышивания сложнейшей картины гладью»), утрачивает сложную динамику от детали к целому и наоборот, и превращается в специалиста, который только и может, что смотреть любящим взглядом.

Мы предполагаем, что на уровне эмоциональных кодов система взаимобратимых операций "настоящее-будущее" передается как некое ощущение ребенку и делает процесс психокоррекции действительно субъект-субъектным взаимодействием ребенка и психолога, полным глубокими смыслами для обоих участников процесса. То, что мы при этом наблюдаем, во многом пересекается с теоретическими построениями А.Игамбердиева: "Внешняя реальность тоже в некотором смысле произвольна, ее существование как таковой, как она есть, обосновывается наличием в ней жизни, а не наоборот" [8, 61].

Метафорически нашу рефлексю по поводу образа психокоррекционной работы можно представить в виде высказывания Ричарда Баха: "Чтобы летать со скоростью мысли или, говоря иначе, летать куда хочешь, прежде всего, необходимо понять, что ты уже прилетел".

В психокоррекционной работе, как уже говорилось выше, мы используем понятие "зоны ближайшего развития". Это генеративное понятие, оно порождает особый взгляд на диагностические и коррекционные процедуры, само являясь результатом работы воображения. Сделаем необходимые акценты. Психологическая диагностика зоны ближайшего развития ребенка создает общую картину его развития, включающую специфичность, а не симптомокомплекс определенной патологии. Данной задаче соответствует стратегия дивергентного мышления. Основной задачей психологической диагностики такого рода является построение психологического механизма развития конкретного ребенка, а не измерение и описание набора патологических симптомов. Последнее часто имеет место в актах "чистой" психодиагностики. Мышление психолога в этом случае подчинено тестам интеллекта, центрированном на измеряемом предмете. В связи с этим становится понятной абсолютизация психометрических методов в диагностике, наблюдающаяся в настоящее время, в рамках которой "на научном языке" пересказывается проблема, с которой обратились к психологу. При этом состояние ребенка описывается, а не понимается.

Нам бы не хотелось, чтобы у читателя создалось впечатление, будто мы призываем игнорировать или игнорируем сами в своей работе процедуры, связанные с задействованием конвергентного мышления, в частности, тестовые обработки. Однако, на наш взгляд, все, что связано с оценкой развития ребенка представляет собой ситуацию, степень неопределенности которой так велика, что ее промысливанию может соответствовать только класс задач открытого типа. Решение такого типа задач заставляет работать механизмы воображения.

При разработке психокоррекционных программ особое место мы отводим процессу развития воображения. Работа с воображением является ключевой точкой во всех разделах программы: формирование способа взаимодействия личности с социальной средой, формирование общих структур деятельности, формирование познавательных процессов. Социализация ребенка с интеллектуальной недостаточностью – основная цель психокоррекционной работы. Социальная сфера во многом представлена неопределенными ситуациями, которые соответствуют классу открытых задач. Работа с такого рода задачами невозможна без многократного включения механизма воображения.

Вместе с тем, чтобы использовать воображение как средство социализации ребенка, необходимы особые программы его формирования. Разрабатываемые нами программы имеют вид взаимобратимой системы: воображение как цель, как средство. В этой системе по крупницам сводятся в единое целое то, что стоит за:

- а) прогностической функцией деятельности;
- б) тем, что Арнхейм называл "сложным развертыванием знания действия, желания";
- в) эмоциональными и чувственными впечатлениями.

Та или иная аномалия развития (катастрофа развития) есть определенность, которая может стать трагичной привычностью бытия ребенка-инвалида. Только механизм воображения, запускаемый психологом, позволяет проникнуть в область невозможного. В этом случае коррекционные программы позволяют "бросить вызов судьбе, бросить вызов себе". Появляется возможность невозможного как для ребенка-инвалида, начинающего восхождение к норме, так и для коррекционного психолога, делающего свое дело. Метафорически можно сказать, что "там, где задыхается определенность, только и возможно дышать воображением" [10, 132].

### с) вообразите, что...

Наши размышления о подготовке специалиста – коррекционного психолога – упираются во множество открытых проблем трансляции такого рода опыта. Многие из них связаны с воображением. Обозначим некоторые.

Психологическое знание по своей природе неоднородно, ассоциативно, интуитивно, а в психологических практиках еще и пристрастно [11]. Его освоение напрямую связано с образным символическим мышлением, с умением интуитивно улавливать, ощущать, чувствовать, понимать ребенка. Особое значение имеет овладение языком, при помощи которого фиксируется понимание – это язык образов, метафор, мелочей. Как все это многообразие явлений и процессов, напрямую связанных с воображением, транслировать студенту? Или, другими словами, как запустить у него механизм воображения?

В этом деле, как нам кажется, особую роль играет то, что можно назвать решениями задач в профессиональном поле. В процессе их решения мы выделяем следующие важные моменты:

- во-первых, осознание и чувствование профессиональной задачи (как диагностической, так и коррекционной), помещенной в особый контекст, который во многом определяет сущностные характеристики этих задач. Это то, что мы называем "особый образ мира", как неоднозначный, сотканный из контекстов, подтекстов, догадок, предположений. Если говорить на языке психологии, то это процесс познания, состоящий только из задач открытого типа. В таком образе мира если и имеются задачи с однозначными решениями, то только как прелюдия для возникновения задач открытого типа;
- во-вторых, имеются особые подходы к тому, что можно называть профессиональным мышлением. Адекватными для профессиональной деятельности в рамках нашей психологической практики становятся такие виды мышления, как образное, интуитивное; такие мыслительные процессы, как анаксономатизация и гиперанаксономатизация [14]. При работе с аномальным ребенком это выглядит следующим образом. Репродуктивные способы решения при работе с ребенком с ограниченным дефектом приводят к культивированию дефекта. Для того, чтобы помочь ему Быть, надо представить в своем сознании дефект как частность и увидеть задачу как более широкую, представив ребенка таким образом, который я метафорически называю "таким, как задумал его Бог", при этом дефекты не игнорируются, а акценты в решении задачи перемещаются с дефекта на ребенка.

В известной степени то, что раньше было в центре задачи, – обесмысливается, а сама задача наполняется новыми смыслами. В этом движении успех обусловлен одним весьма забавным обстоятельством. Речь идет об анализе студентом своего становящегося профессионального мышления по схемам, используемым им для исследования интеллектуальной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. На наш взгляд, весьма поучительным и обучающим является понимание того, что в неопределенных профессиональных ситуациях, на начальных уровнях профессиональной квалификации психолог продуцирует в своей интеллектуальной активности те же особенности, способы деятельности, которые входят в структуру психологической феноменологии той или иной аномалии развития. Оказывается, что продумывая программы диагностики, выстраивания мышления аномального ребенка, ты начинаешь познавать и выстраивать и собственное профессиональное мышление.

Одним из основных методов профессиональной деятельности психокорректора, работающего с аномальным ребенком, является умственный эксперимент, в котором происходит расшатывание привычных приемов анализа действительности (переход от равновесных условий к неравновесным), в которых осуществляется движение от повторяющегося и общего – к уникальному и специфичному [13, 54].

Таким образом, возможность работы с развитием конкретного ребенка появляется у психолога только тогда, когда он овладевает умением создавать для себя и ребенка воображаемую ситуацию – психокоррекционную программу. Продвижение же в ней осуществляется методом умственного эксперимента. Говоря о трансляции психологической практики, мы полностью согласны с рассуждениями Е.Е.Сапоговой о том, что "обучение психологии – это еще и создание стиля жизни со всеми фундаментальными смыслами, описываемыми категориями "образ мира", "внутреннее пространство сознания", "континуум индивидуального времени", "экзистенциальные ценности"[16] и готовы этот ряд дополнить и расширить [18, 19]: способы мышления, эмоциональные коды и др. Обучение практике без передачи всего вышеперечисленного не представляется возможным. Мы достаточно много писали и пытались реализовать на примере собственной профессиональной деятельности тот способ, который нам виделся единственно возможным путем передачи психологического знания методом "из рук в руки". При помощи совместного проживания жизни то, что метафорически можно обозначить как "психологическая практика под названием жизнь". Одним из условий реализации этого является создание совместного воображаемого пространства, которое выступает в качестве исходного основания существования как самой психологической практики, так и существования в психологической практике. Ибо речь идет о практике, каждое звено которой держится за действительное и реальное, целостность же ее задается воображением. Поскольку воображение определяется как экстраполирующая, антиципирующая деятельность, прогнозирующая модель будущего, то на наш взгляд, она неизбежно начинает занимать ключевую позицию в тех случаях, когда реальная практика в познании вещей весьма ограничена. Более того, в практике задействованы те же стороны действительности, которые не зафиксированы в знаковой форме, решение же любой профессиональной задачи требует включения интуиции, ассоциативных пластов. При этом, как для подготовки психолога, работающего с аномальным ребенком, так и для оказания помощи этому ребенку, мы неизбежно возвращаемся, с одной стороны, к "абстракции потенциальной осуществимости [20, 4], с другой стороны, к той ипостаси творчества, которую можно определить как проектирование, усиление как самого себя, так и ребенка, с которым ты работаешь".

## Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., 1974.
2. Брунер Д.Ж. Психология познания. – М., 1977.
3. Брушлинский А.В. Воображение и творчество. Научное творчество. – М., 1969.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967.
5. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. – 1997, №1.
6. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. -М., 1996.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 томах. – М., 1986. -Т. 1.
8. Игамбердиев А. Антропный принцип: единство гуманитарного и естественнонаучного // Alma mater, 1991. – №8.
9. Ильенков Э.В. О воображении // Народное образование, 1968. – №3
10. Корчалова Н.Д. Возможность и воображение//Образовательные практики: амплификация маргинальности. – Мн: Технопринт, 2000.
11. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. – М., 1959.
12. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979
13. Пригожий И. Стенгер И. Порядок из хаоса. – М., 1986.
14. Розет И.М. Внутренние закономерности продуктивной умственной деятельности. (В рукописи).
15. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. – Тула., 1993.
16. Сапогова Е.Е. Как я понимаю психологию: в подражание М.К.Мамардашвили // Журнал практического психолога, 1999. – № 4
17. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте. – М., 1994.
18. Слепович Е.С. Размышления специалиста об авторской практике психолога ребенка с аномальным развитием // Образовательные практики: амплификация маргинальности. – Мн.: Технопринт, 2000.
19. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Попытка рефлексии опыта подготовки медицинских психологов к работе с аномальным ребенком // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. – Мн., 2000.
20. Чернов А.П. Мысленный эксперимент. – М., 1974.
21. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
22. Torrance E.P. Guidin creativ talent. – Printice Hall, 1962.

## ОБЩАЯ СХЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ПРОЕКЦИЯ СТРАТЕГИИ МЫШЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

*Корчалова Наталья Дмитриевна, преподаватель кафедры психологии БГУ*

При разработке проблем университетской подготовки в первую очередь должен быть рассмотрен вопрос о способах мышления об образовании. В данном тексте мы хотим применить различие способов мышления об образовании, предложенное А.А.Забирко [2], при постановке проблемы общей схемы образовательного процесса, причем эта проблема интересует нас исключительно в контексте проектно-ориентированного образования, противопоставляемого нами образованию организованному традиционно.

В данном случае речь идет об онтологической и конструкционистской стратегиях мышления.

Под онтологическим понимается мышление, строящееся на допущении существования реальности (действительности) как таковой (на-самом-деле), о наличии объективности, которой можно противопоставить субъективность, или вывести последнюю из первой. Кроме того, указанный способ мышления ориентирован в большей степени на установление однозначного порядка вещей. В противоположность ему конструкционистски организованное мышление не озабочено как идеологией объективности, так и идеологией онтологичности мира; оно отталкивается от идеи о том, что любое значение является результатом конструктивных усилий.

Также заметим, что первая стратегия мышления больше соотносится с идеологией моделирования, под которым понимается создание и обоснование модели – определенного набора элементов, занимающих по отношению друг к другу жесткое положение, взаимнообусловленных и взаимобусловливающих, создающих в совокупности целостность завершенного типа. Вторая же стратегия скорее может быть ассоциирована с идеологией сценарирования. Сценарирование представляет собой продуцирование, обозначение базовых метафор, изначально нейтральных друг к другу, но помещаемых в единое поле, исходя из которого начинается движение (например, движение мышления). Причем это движение не находится в однозначных причинно-следственных отношениях с первоначальным метафорическим полем; движение может быть выведено из него скорее косвенным путем и с большой долей условности. В то же время, не оставаясь безразличным к изначальной базе, это движение начинает оказывать, в свою очередь, обратное не прямое действие на исходную «коллекцию» метафор, вводя в нее новые элементы, изымая более непродуктивные, перефункционализируя метафоры, находящиеся в актуальном поле работы. Сценарирование при этом относится к идее целостности незавершенного открытого типа. Такое различие способов мышления носит пока первичный и предварительный характер и требует своего дальнейшего уточнения, однако, является, по нашему мнению, достаточным для постановки вопроса о стратегиях подхода к реальности образования. Проследим теперь, как указанные стратегии проявляют себя в разных организациях образования.

Образовательный процесс в современном университете, по нашему мнению, строится на базе онтологического способа мышления. «Образование в этом случае выполняет задачу формирования субъекта, функционально адекватного требованиям и условиям среды или ситуации (понимаемым в данном случае объективистски – как внешние по отношению к индивиду); оно сориентировано на цель – идеальный потребностный образ – и в целом направлено на увеличение оперативных способностей индивида воспроизводить, подтверждать и защищать структуру действительности (ее инвариант) как она есть на самом деле» [2].

Инсталлируемая в образование в качестве его содержания картина мира определяется не образовательными и даже не педагогическими системами приоритетов, а является специфической

проекцией в образование доминирующей в сообществе доктрины значимого, представляющей собой ту или иную культурную организованность. В разные эпохи существования образования в качестве таковых выступали и выступают наука, религия, политические доктрины, сфера профессиональной деятельности и др. В настоящий момент свой символический ресурс университетское образование черпает в научной сфере, хотя сами формообразующие для науки принципы редко или никогда не становятся предметом, включенным в содержание образования.

Подчиненность современного университетского образования сфере науки может быть обнаружена в нескольких ключевых точках его организации. С одной стороны, целью университетского образования выступает подготовка научных кадров, имеющих широкие фундаментальные знания в области той или иной научной дисциплины. С другой стороны, высшие ранги в педагогических коллективах университета занимают индивиды, занимающие также высшие ранги и в научной сфере (то есть доктора наук), выступающие как эксперты от науки в решении вопроса о содержании образования и о результативности его (образования) реализации, то есть иерархическая структура распределения отношений в науке переносится в иерархию университета.

Указанная иерархическая структура призвана обеспечить в учебном процессе усвоение признанных социально значимыми культурных содержаний (подробнее см. [1]). Практика образования, как правило, захватывает в качестве базового психического процесса память. Способ преподнесения материала, его использование студентами об этом красноречиво говорят. Определенная информация предъявляется реципиентам, она должна быть запечатлена (в виде конспективных записей), где хранится до момента необходимости ее воспроизведения – на экзамене (здесь хотелось бы отметить, что у студентов формируется принципиальная установка на воспроизведение информации исключительно в ситуации экзамена, представление о том, где и как она может быть применена в будущей профессиональной деятельности у них практически отсутствует). Причем на полюсе студента память представлена скорее в механическом виде, чем в осмысленном ее варианте. Способ построения информации в лекционном курсе соответствует требованиям и ориентирам, по которым она должна быть предъявлена на экзамене, желательно, как можно ближе к тому, как она преподносилась преподавателем. Формированию других интеллектуальных способностей, и в первую очередь – мыслительных, в образовании не отводится места, хотя на внешне презентуемом педагогическом персоналом уровне почти всегда провозглашается цель формирования профессионального мышления. Даже если использовать узкое понимание мышления как процесса решения задач то такого рода активность оказывается неуместной и необязательной в отношении материала лекционного курса – там информация систематизирована и обобщена самим преподавателем. Предполагается, что задача на собственное мышление будет решена путем написания учебно-научных работ, в первую очередь – курсовых и дипломных, однако, порядок их организации редуцирует такого рода активность к сложившейся в целом учебной работе.

Онтологический способ мышления порождает и установку на популяризацию научного знания, выражающуюся в стремлении сделать его доступным и понятным большому количеству «потребителей» образования за короткие сроки, что ведет к изъятию наиболее трудных для обыденного понимания компонентов, которые, с точки зрения построения науки, наоборот, выступают как наиболее ценные и системообразующие. Так, например, лекции о предмете той или иной дисциплины считаются самыми скучными, ненужными, и обе стороны (преподаватель-студент) стараются как можно быстрее избавиться от этого вопроса.

Однако научное знание претерпевает и другие трансформации в ходе трансляции в образовании. Оно разбивается на отдельные «куски», которые соответствуют не этапам получения знания или его производства, а логике педагогической целесообразности. При этом условный, гипотетический характер многих положений остается за рамками образовательного пространства, а знание приобретает статус отражения реального мира.

Еще один эффект, происходящий со знанием в образовании – это его дедialogизация. Если реальные отношения между различными научными концепциями и программами могут быть представлены как полилог, то есть как множество взаимодействующих смысловых позиций, точек зрения, критикующих, подтверждающих, опровергающих, но учитывающих друг друга, то в дискурсивной практике образования они подчиняются монологизирующему действию, то есть сведению к одной позиции. Действительность живых отношений подменяется их ассимилирующей интерпретацией, «промежуточным звеном» образования – педагогом, имеющим свои структуры предпочтения, что довольно часто приводит к

априорному для студентов обесцениванию различных теоретических позиций. А так как в последнее время среди преподавательского состава нет научного концептуального единства, то эффекту обесценивания подвергаются практически все вносимые в содержание образования теоретические позиции. Причем обесценивание, функционирующее в образовании, носит в большей степени эмоциональный характер, чем выстраивается в рамках концептуального, теоретически обоснованного опровержения, требующего развернутых мыслительных процедур, чему обычно «не хватает» места и времени.

Если пытаться охарактеризовать организацию университетского образования в целом, то можно сказать, что оно стремится соответствовать требованиям нормативности и контролируемости, располагающимся во всех его пространствах и пронизывающих все его уровни. Это обстоятельство существенно ограничивает такие формы активности учащихся как самоопределение и самоорганизацию, либо актуализирует их устоявшиеся, как правило, повседневные формы.

В заключение нашей реконструкции организации образовательного процесса мы хотели бы обратиться к рассмотрению фигуры педагога интерпретаций значения феномена педагогического. Под педагогическим традиционно понимается намеренное или ненамеренное действие, направленное на другого, с целью изменить последнего в желаемую сторону. Под другим обычно выступает субъект или те или иные его характеристики (интеллектуальные и личностные). Итак, один из конститутивов педагогического – это проектная заинтересованность в человеке.

Два других системообразующих элемента рассматриваемого феномена – это содержание и форма (способ) педагогического действия. Как показал предыдущий анализ, содержание педагогического действия, а именно – те или иные знания или способности, черпаются педагогикой из иных культурных организованностей, определяемых сообществом в качестве прерогатив. Их основные характеристики мы перечислили и описали выше. Здесь же мы коснемся формы педагогического действия.

Если в содержательном отношении педагоги оказываются зависимыми от доминирующей социальной доктрины, то в методическом плане они выглядят более или менее свободными, то есть определяющими то, как они будут передавать знания или формировать способности. При всем многообразии выработанных педагогами идей, которые по отношению друг к другу могут занимать прямо противоположные и взаимоисключающие позиции (наказывать – не наказывать, доверять – не доверять и т.д.), их объединяет одна особенность, а именно, онтологический способ мышления в образовании: каждая из них апеллирует к какому-либо пониманию природы человека, то есть к тому, каков есть человек (или должен быть) на самом деле. И в этом смысле все они оказываются «опосредованными реальностью», пусть и в разном ее полагании. В этом случае каждая педагогическая концепция стремится быть укорененной в реальности и в этом черпает оправдание, обоснование и конечную аргументацию для своего существования.

Позиция педагога оказывается укрепленной с нескольких сторон. Во-первых, аргументами науки, удостоверяющими знание о мире, которые необходимо передать непосвященным ученикам. Во-вторых – методически, поскольку он знает, что нужно прочесть лекцию, организовать материал (а материал уже есть), подобрать показательные случаи, ему необходимо ходить на занятия и взаимодействовать со студентами. Все, что ему нужно, чтобы стать педагогом-профессионалом – это достичь совершенства на методическом уровне (опять-таки опираясь на нормативный образец).

Обладая полным набором нормативных качеств, преподаватель выступает системообразующим элементом образовательных ситуаций. Его «изъятие» из ситуации приводит либо к распаду деятельности на полюсе студента, распаду позиции обучающегося, либо к занятию места педагога другим субъектом, способным оказать столь же нормирующее действие. Можно сказать, что в традиционных ситуациях образование без педагога невозможно. И в этом отношении понятия «образование» и «педагогика» неразличимы.

Теперь перейдем к вопросу об общей схеме образовательного процесса, реализующего задачи проектной подготовки. Такого рода образование должно обсуждаться, в первую очередь, не онтологически и методически (так, как оно обсуждалось до сих пор), а ситуационно и процессуально, причем феноменальность, ситуационность и процессуальность должны быть представлены в организационном ключе. Это обусловлено «ситуацией онтологического плюрализма, присутствием

альтернативных ценностей и целей, которые порождают невозможность обосновать и оправдать очевидностью любое утверждающее и формирующее действие, требующие его переустройства в рамках локальной осмысленности» [2].

Далее, в отношении проектно-ориентированного образования обсуждается принцип эффекта как один из ключевых моментов педагогического действия [3], в связи с которым поднимается проблема фактичности образования и педагогической экспертизы образовательных эффектов. Однако проблема может быть увидена гораздо шире в том случае, если мы отказываем себе в праве обсуждать что-либо, касающееся образования, онтологически, сущностно, то есть как то, что есть на самом деле. В этом смысле экспертиза образовательных эффектов, а в более широком понимании – образования как феномена, также начинает выступать как момент конструирования, причем конструирования, имеющего не столько перспективный, сколько ретроспективный характер.

Обсуждение образования процессуально также должно осуществляться в контексте отсутствия целерезультативной детерминации и ориентации на предварительный образец, то есть речь должна идти не столько о динамике трансформации с четким выделением отдельных этапов, сколько об указании качества запускаемых процессов и производящейся работы.

В рамках обсуждаемого здесь понимания образования немаловажным является вопрос о педагогическом, и, в первую очередь, задача смены значений педагогического. В проблемном залоге этот вопрос может обсуждаться как вопрос об особенностях и основаниях педагогического самоопределения и отношения в ситуации онтологического плюрализма.

В позитивном залоге теперь можно говорить, что педагогическое как таковое непосредственно не воздействует на индивидов с целью их трансформации, то есть не участвует в процессах производства реальности. Педагог более не выступает как знаток «иного» мира, как агент реальности, как «специалист по будущему». Скорее, он выглядит как специалист (эксперт) по настоящему, знаток «этого» мира. Такого рода присутствие педагога в образовании обусловлено тем, что так называемые потребители образования (в данном случае имеются в виду студенты) чаще всего являются продуктом повседневных, обыденных способов существования, функционирующих по привычному образцу, и в этом смысле демонстрируют типичный набор способов построения субъективности и организации отношений. Отказывая себе в праве предопределять направленность и формы последующих трансформаций, педагог, тем не менее, может на начальных этапах выступать как агент провокации повседневных процедур организации субъекта и запуска процессов формных преобразований.

Это одна из ипостасей присутствия педагога (педагогического) в обсуждаемом здесь образовании. Вторая же заключается в том, что само педагогическое становится предметом процессов трансформации и релятивизации одной из фигур, утрачивающих онтологический статус и само собой разумеющееся основание присутствия в образовании. Возможно, именно провокация фигуры педагога (педагогического), а вследствие этого и фигуры обучающегося, может послужить пусковым моментом в инициации процессов неопределенности и нестабильности. На наш взгляд, проблемным также является вопрос об участии педагогического не на первоначальных стадиях проектно-ориентированного образования, а в более сложных и развернутых его вариантах. Здесь намечается пространство для дискуссии.

Кроме вышеуказанных обстоятельств, также необходимо упомянуть требования мобильности, принципиальной трансформируемости, ограничения предварительных целеполаганий, неочевидности и локальных обоснований того или иного содержания, той или иной формы образовательного взаимодействия, которые необходимо учитывать как при организации обсуждаемого здесь проектно-ориентированного образования, так и в мышлении о нем. Если мы не предопределяем характер, направленность и содержание образовательных проектов как моментов продуцирования и соорганизации смыслов, а также трансформаций, происходящих в разных пространствах образовательного процесса, соответствующих опять-таки более сложным и развернутым ситуациям, то выдвинутые требования становятся одной из базовых установок для участия в таком образовании в каком бы то ни было качестве. Каждый момент взаимодействия выступает теперь предметом конструирования и согласования.

## Литература

1. Гусаковский М.А., Полонников А.А. От классического университета к неклассическому // Выбранные научные работы Белорусского государственного университета: У 7 т. Т. 1. Педагогика. Психология. Социология. Философия. – Мн.: БДУ, 2001. – С. 26–46.
2. Забирко А.А. Идеи к разработке концепции кризисной педагогики // Вузовская наука, промышленность, международное сотрудничество: Материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25-27 окт. 2000 г.: В 2 ч. Ч. 2. – Мн.: БГУ, 2000. – С. 76–81.
3. Полонников А.А. Кризисная педагогика: попытка определения // Вузовская наука, промышленность, международное сотрудничество: Материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–27 окт. 2000 г.: В 2 ч. Ч.2. – Мн.: БГУ, 2000. – С. 76–81.

## НЕГАТИВНОСТЬ РАЗЛИЧЕНИЯ И ПРЕДЕЛ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

*Тягунова Татьяна Васильевна, аспирантка кафедры психологии и педагогики РИВШ БГУ*

В соответствии с какими принципами, как правило, выстраивается образовательный дискурс? Одним из принципов является требование обоснованности высказываний. Вписанность образовательного дискурса в метафизическую рамку научности требует также непротиворечивости, определенности и однозначности. Дискурс, изобилующий неточностями, противоречиями, метафорическими двусмысленностями, квалифицируется как несостоятельный, вызывая недоверие к его автору, сомнения в его компетентности и авторитетности. Функция данных принципов – создание пространства образовательного дискурса в рамках логики бинарных оппозиций мышления и обеспечение защиты последнего посредством операций фиксации и разнесения. Бинарная логика да-нет упорядочивает и задает границы дискурсу, она же придает стабильность его смысловой структуре.

Фиксация — не что иное как акт позиционирования, выполняющий функцию закрепления предмета дискурса в некоторой точке содержательного пространства. Ее задача, таким образом, – фокусировка и пространственная локализация того, о чем говорится. Интерпретация суть серия последовательных фиксаций подлежащего извлечению смысла. Предмет дискурса, напротив, нередко оказывает сопротивление, в каком-то смысле это сопротивление самой пространственной логике языка, пытающейся определить. В образовательном дискурсе мы, как правило, имеем дело с отношениями именно в лакановском смысле: с одной стороны, избыток означающего, с другой – постоянная нехватка означаемого, которое, несмотря на все усилия зафиксировать его, тем не менее ускользает. Нечто, как правило, всегда остается несхваченным, обнаруживая тем самым пределы интерпретации в дискурсе, и не позволяя окончательно сомкнуться пространству последнего. Чувствительность к такого рода местам сопротивления тотализирующей власти означающего, окончательного понимания или объяснения выявляет одновременно и зоны молчания в дискурсе. Предел интерпретации как достижение некой конечной абсолютной точки, границы смысла и бессмыслицы, есть момент замолкания интерпретатора.

Пространство дискурса уже само по себе задает некоторое поле понимания, границы которого по ходу его разворачивания могут смещаться, очерчивая и исключая области неопределенного и чуждого. Очерченное таким образом поле создает предпосылки для вхождения в него и, далее, способствует возникновению чувства общности (приобщенности). Своего рода – «посвящение в дискурс». Таким образом, понятие дискурса оказывается тесно сопряженным с понятием пространства. Как говорит Жерар Женнет, «весь наш язык соткан из пространства». Дискурс предстает перед нами как то, что, по словам Ж. Лакана, «образует замкнутую в себе и законченную вселенную и в то же время содержит в любой части своей какую-то неустранимую несогласованность» [1, 188].

Дискурс, таким образом, содержит в себе что-то, что сказать оказывается невозможно, что принципиально не поддается проговариванию; он предстает как бег в бесконечной череде смещений, тянущихся за постоянно ускользающим смыслом. Лакан иронически замечает: «значение как таковое никогда не оказывается там, где ожидают его найти» [1, 267]. Оба эффекта – смещение и ускользание – наблюдаются также на уровне отношений между тем, что традиционно принято обозначать «субъектом» и «объектом» дискурса. А именно в той его точке, где и субъект, и объект оказываются неразличимы, растворяясь во множественности значений; точнее даже там, где сама эта множественность достигает своего предела. Другими словами – на границе смысла и бессмысленности. (Собственно, это то место, где дискурс инвертирует, стремясь вернуться к потерянной устойчивости и стабильности, в пространство фиксированности.) Кто говорит? О чем говорится? Оказывается, на эти вопросы невозможно ответить. Фуко говорит об особенно важном для современной герменевтики «опыте», который он обнаруживает у Маркса, Ницше и Фрейда, в их техниках интерпретации: «чем дальше мы движемся в интерпретации, тем ближе мы становимся к той абсолютно опасной области, где интерпретация не просто вынуждена



повернуть вспять, но где она исчезает как таковая, как интерпретация, вплоть до исчезновения самого интерпретатора. Точка абсолюта, к которой вечно стремится интерпретация, есть в то же время и точка ее разрыва» [2].

Этот разрыв, вероятно, происходит одновременно на двух уровнях: как на уровне содержательном, так и на уровне процессуальном, то есть на уровне отношений, непосредственно реализуемых образовательным дискурсом, который нередко выстраивается в соответствии со структурированной – и структурирующей — системой иерархических отношений, связанной, главным образом, с представлением об универсальности и неизменности истины.

Вторая дискурсивная операция – разнесение, или дистанцирование. Эта операция, по существу, выступает как неизменный коррелят фиксации. Что придает точке, фиксирующей объект интереса, предмет дискурса, особую прочность и убедительность? Что собственно наполняет содержательностью и смыслом само «место», где осуществляется фиксация? – Другая точка, по отношению к которой происходит дистанцирование. Тогда, например, образование начинает выступать как «особая реальность, или особое пространство, отличное от сферы обыденного и повседневного». Происходит противопоставление образования и повседневности, поскольку «отличное» понимается как «противоположное».

Образование противопоставляется повседневности, а образовательная установка — естественной установке. И тогда действия, направленные на акцентирование разрыва между обеими установками, представляют собой стремление ограничить экспансию повседневности в образование, приостановить процесс «оповседневнивания образования» (термин А.А.Полонникова), поглощения или нивелирования образовательной установки естественной.

Возможно, однако, что само допущение разрыва – как эффект противопоставления – является одним из неочевидных следствий все той же естественной установки. Оно лежит в той же плоскости, что и тенденция к длению непрерывности, задавая, однако, движение с обратным отсчетом. Как указывает К. Дж. Джерджен, любая система интеллигибельности покоится на своем имплицитном отрицании, то есть на альтернативной интеллигибельности, которая выступает ее соперницей.

В целом, эти две дискурсивные операции – фиксация и разнесение – составляют то, что можно описать как стратегию негативного различения. По существу фиксация призвана обеспечить не только идентичность субъекта дискурса, но и его не-идентичность, поскольку в качестве операции противопоставления фиксация всегда уже включена в оппозицию тождественности – не-тождественности. Обеспечить субъекту не-идентичность – значит удостоверить его не-тождественность с другим, отличить его от другого, выделить его. Однако осуществляется это посредством совершающей противопоставление негации: Я –не-Я. Два последовательных шага: фиксация и разнесение. Разнесение осуществляется внутри зафиксированной прежде оппозиции, например, объективное–субъективное, говорение–молчание, где предпочтение, как известно, отдается первому члену пары, а последний всегда может быть обращен и преобразован с помощью отрицания, получая при этом также отрицательные коннотации (объективное-необъективное...). Негативное различение, чтобы отличить, совершает остановку (даже процесс интерпретации в этом случае превращается в совокупность последовательных точек фиксации, застывших моментов). Определенность и однозначность здесь присутствуют не только как результат различения, но и как его условие, поскольку успешность данной процедуры будет обеспечена в том случае, если будет известно, какие точки и каким способом будут зафиксированы.

Но очевидно, что различение может осуществляться и иным образом, без негации. Например, различение через метафорическое отклонение. Метафора, по словам Анила К. Джейна, является реальным «вещным различием в дискурсе», функция метафоры в дискурсе собственно и есть различение. В тропе метафоры означаемое принимает отклоняющуюся «форму». Она указывает – в качестве «сомнительного», противоречащего контекстуальной логике образа – на разобщенность высказывания. И это различие, этот «зазор» может быть использован – там, где он воспринимается – для имагинативных, нарушающих установленную рамку интерпретаций.

Для этого необходима, соответственно, некая иная стратегия, которая бы выстраивалась в соответствии с иными дискурсивными принципами.

## Литература

1. Лакан Ж.. Семинары, Книга II: „Я“ в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). Пер. с фр. / Перевод А. Черноглазова. – М.: Издательство „Гнозис“, Издательство „Логос“. 1999. – 510 с.
2. Фуко М. Ницше, Фрейд, Маркс. // Кентавр. – 1994, № 2.

## **ДИСКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

**Соколова Марина Владимировна, магистрантка ЦПРО БГУ**

Подготовка профессионалов является одной из главных задач университетского образования. Вместе с тем, многими аналитиками фиксируется низкое качество профессионального образования, особенно в области гуманитарных дисциплин. Основные пункты критики – во-первых, несоответствие последнего требованиям современной социокультурной ситуации, отличающейся крайней нестабильностью, динамизацией общественных процессов, информационным перенасыщением, увеличением числа социальных проблем и т.д.; во-вторых, проблематичность ориентации университета на «универсалистские» принципы в условиях дифференциации и диверсификации научного знания (к каковому относится и профессиональное) и все возрастающем разнообразии иных форм знания, претендующих на достоверность и легитимность (подробнее см. [6, 148-149]). В этих условиях традиционные формы профессиональной подготовки обнаруживают свою дефицитарность и неэффективность. В связи с этим возникает вопрос о том, какой должна быть (или может быть) профессиональная деятельность, т.е. каковы ее характеристики при существующем многообразии культурного (и профессионального) опыта и крайней изменчивости современной ситуации? Особенно это актуально для психологической деятельности, содержание которой, если и определяется в психологическом образовании, то скорее формально (о чем речь будет идти ниже), а общество, как замечает Г.Ю.Любимова, «не располагает готовой системой ожиданий (и трудовых постов) для молодого специалиста, исключая бюджетную сферу – школу и клинику, где нередко приходится преодолевать сопротивление других профессий («занимайся своей психологией, а в учебный [лечебный, производственный и т.д.] процесс не лезь»)» [9, 54]. Поэтому почти каждый психолог-выпускник сталкивается с необходимостью определения содержания своей профессиональной деятельности. И для многих это становится проблемой. Так, в исследовании Н.Д.Корчаловой, проведенном среди студентов-психологов БГУ, среди прочего самими учащимися были отмечены следующие трудности: разрывы в представлениях о тех или иных психологических теориях и смешение теоретических концептов различных психологических подходов, неразвитость профессионального мышления, зависимость от мнения преподавателя, затруднения в выборе своей профессиональной ниши, психологической парадигмы, собственного стиля работы и т.д. (подробнее см. [7]). Все это сказывается как на проведении научно-исследовательской работы в университете (определении тем курсовых, диплома и пр.), так и в выборе своего дальнейшего профессионального пути. Конечно, эти трудности в абсолютном большинстве случаев так или иначе разрешаются. Что позволяет многим считать их нормальным и даже закономерным явлением. Однако их решение редко связано с собственной активностью и выбором студента, а скорее представляет собой результат стечения внешних обстоятельств (мнения научного руководителя, места распределения и т.д.). Это позволяет говорить нам о наличии у большинства студентов-психологов трудностей в связи с собственным профессиональным становлением. А российские исследования показывают, что это проблема свойственна не только отечественному образованию. Так, в частности, опросы учащихся МГУ выявили, что «профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретического и житейски-практического познания психологической природы человека и общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью» [5, 50]. Вот почему нас заинтересовали причины (или факторы), обуславливающие дефицитарность профессионального психологического (прежде всего белорусского) образования. Методологические ориентиры данной работы заданы в рамках феноменологического и конструкционистского направлений в психологии.

Все гипотезы относительно генезиса профессионализма в образовании невозможно выстраивать вне четкого определения того, что есть профессия, и что представляет собой процесс передачи (трансляции)

профессии. С этой целью рассмотрим понятия реальности и знания, являющиеся ключевыми в избранных нами теоретических направлениях. Реальность, по определению А.А. Полонникова, – это «нечто, обладающее для нас статусом достоверности, то, что несомненно. Причем, и это важно подчеркнуть, достоверность носит не столько познавательный характер, сколько характер «ощущения присутствия». ...Реальность онтологична, бытийственна. Она дочувственна, дорациональна, она сама – базовое условие всех чувств и рационализаций» [11, 7]. Центральный принцип социального конструкционизма состоит в том, что реальность (хотя и имеет само собой разумеющийся характер) не дана нам непосредственно (например, как чувственная, опытная данность), а возникает как результат социального взаимодействия, то есть является социокультурной функцией (подробнее см. напр. [1; 3; 8; 16] и др.). Второй из основополагающих принципов конструкционизма (как и постмодернистского движения вообще) – реальность конструируется посредством разного рода символических и знаковых форм, основной из которых является язык. В этих формах репрезентируется «знание» о реальном. Так, социологи Бергер и Лукман рассматривают знание как «уверенность в том, что феномены являются реальными и обладают специфическими характеристиками» [1, 9]. Таким образом, конструкционистская парадигма определяет знание не как результат познания индивидом объективной реальности, но как производное от конкретных культурно-исторических отношений: «... все значащие пропозиции, касающиеся реального и правильного, имеют своим истоком отношения» [3, 78]. Действия не обладают значением сами по себе. Они осмысливаются (означиваются) «в ходе социального использования и в зависимости от того, как они скоординированы с действиями других» [3, 79]. Таким образом, знание (в том числе профессиональное) является результатом социальной конвенции.

Профессиональное образование – это всегда выстраивание отношений с реальностью (или тем ее аспектом, который связан с профессиональной деятельностью), опосредованных новыми знаниевыми структурами. Реальность (или знание о ней) является конституирующим элементом любой профессиональной практики. Профессиональная деятельность всегда направлена на реальность, как предмет взаимодействия и трансформации. Любая профессия представляет собой по сути сумму технологий взаимодействия с реальностью. Но и сами технологии можно понимать как некие упорядоченные структуры смыслов и представлений, наделяемых статусом реальности. Овладение же профессиональной реальностью (обретение профессионализма) осуществляется через подключение к конвенции профессионального, принятой и разделяемой в том или ином сообществе специалистов.

Итак, профессия как система знаний представляет собой артефакт дискурсивных конвенций профессионального сообщества, а профессионализм определяется как приобщение к этим конвенциям. Отсутствие социального согласования означает в этом случае невозможность профессионального воспроизводства. Множество разнокачественных отношений, реализуемых в пространстве университетского образования нейтрализуют, «уничтожают» собственные эффекты. Наличие конвенции является, таким образом, первичным условием успешной трансляции профессии. Возникает вопрос, выполняется ли данное условие в современном белорусском психологическом университетском образовании, то есть присутствует ли в нем конвенция дискурсивных представлений относительно профессионализма психолога. Наша гипотеза, таким образом, состояла в предположении, что в современной психологической подготовке конвенция относительно профессионализма обладает неопределенностью и противоречивостью. Проверка данного предположения и являлась целью исследования. В связи с этим мы посчитали необходимым исследовать репрезентации профессионализма, реализуемые в современном психологическом образовании.

Проведение исследования предполагало выполнение следующих задач:

- 1) реконструкцию господствующих дискурсов психологического профессионализма;
- 2) сравнительный анализ выявленных тенденций;
- 3) обобщение полученных результатов.

Для исследования были отобраны публикации психологов – преподавателей БГУ, в которых тем или иным образом обсуждаются вопросы профессионализма и профессиональной подготовки психологов (см. тексты [12; 14; 15; 17]).

В качестве методов исследования были выбраны дискурс-анализ, феноменологический анализ текста. Дискурс-анализ интересует нас прежде всего как метод анализа текстов (или описаний). Мы остановились на одном из вариантов дискурсного анализа, первоначально развивавшегося в

социологии. Он имеет ряд отличий, характеризующих его отношение к тексту. По описанию Дж.Поттера, «Дискурсивный анализ (ДА) последнего вида характеризуется мета-теоретическим акцентом на анти-реализме и конструктивизме. ДА подчеркивает способ, с помощью которого в дискурсе создается описание мира, событий, внутренней психической жизни человека» [13, 38]. Дискурс рассматривается как «тексты и беседы, включенные в социальную практику. ...дискурс представляется средством взаимодействия; анализ дискурса – это анализ того, что люди делают» [13, 38]. Таким образом, данный метод позволяет исследовать конструирование социальными субъектами реальности (в нашем случае «реальности» профессионального образования), представленное в различного рода описаниях, или текстах. Поэтому анализ образовательного дискурса – это, по сути, анализ отношений, конструирующих существующие образовательные практики. Обозначенные принципы конституируют наше отношение (способ взаимодействия) к изучаемым текстам.

Для выполнения первой задачи исследования была задействована одна из интерпретаций феноменологического метода. Ведущая идея феноменологии – идти назад к «вещи в себе» (см. [2]). Для исследователя-феноменолога это означает изучение не объектов самих по себе (как они существуют в действительности), а феноменов, то есть того, как те или иные объекты представлены в человеческом сознании. В этой связи нас интересует не объективное определение профессионализма или психологической компетентности, а прежде всего дискурсивные репрезентации данных понятий, существующие и реализующиеся в образовательных отношениях. В качестве модели для реконструкции профессиональных дискурсов мы использовали описание четырехшагового феноменологического метода А.Джорджи (подробнее см. [4]). Находясь на позициях социального конструкционизма, мы разделяем взгляд на intersубъективный характер феноменологической реальности (как эффе́кте включенности индивидов в те или иные социальные отношения). Это предоставляет нам возможность сравнительного анализа выделенных феноменологических описаний, что является второй задачей нашего исследования. Анализ направлен прежде всего на экспликацию пониманий профессионализма, репрезентируемых в данных дискурсах и их сравнение на предмет взаимной согласованности.

Обратимся теперь к самому исследованию и его результатам.

На первом этапе исследования мы провели реконструкцию образовательных позиций, реализующихся в университетском психологическом образовании. В результате было получено четыре определения профессионального. Данные реконструкции не претендуют на полноту и исчерпанность психологического и образовательного опыта, содержащегося в них. Это лишь срезы, позволяющие выявить репрезентации профессионального, как оно представлено в учебных практиках:

1. В случае психолого-педагогической практики Е.С.Слепович [14] профессионализм приобретает на основе идентификации с преподавателем (как носителем уникального профессионального опыта). Профессионал – это усвоивший и разделяющий концептуальный аппарат и схемы деятельности авторской практики.
2. В модели профессионально-личностного гештальта, предложенной С.С.Хариным [15], профессионализм выстраивается как свободный выбор студентом интересующего его психологического опыта на основе «совместимости» последнего с самостью учащегося. Преподаватель – это только помощник, позволяющий студенту лучше разобраться в себе.
3. В учебном курсе, разработанном А.А.Полонниковым [12], профессионализм рассматривается как возможность многомерного понимания проблемной ситуации (преодолевающей очевидность ее восприятия).
4. В интегративно-эkleктическом подходе В.А.Янчука [17] профессионализм связан со способностью парадигмального позиционирования. Это, прежде всего, умение соединять и комбинировать разнокачественный психологический опыт для оптимального решения конкретных профессиональных задач.

Приведенные нами понимания профессионального задают качественно различные цели и программы психологического образования. И возможность их применения в едином образовательном пространстве является, на наш взгляд, далеко не очевидной. Как поступать студенту, который оказывается в ситуации вынужденного подчинения различным (и часто просто не совместимым) образовательным программам.

На одном занятии от него требуется четкое присвоение транслируемого психологического опыта, на другом занятии оказывается, что такое (необдуманное) присвоение является несколько «незаконным», так как не учитывается совместимость данного опыта с «внутренним руководящим фактором», в третьем же случае этот «внутренний руководящий фактор» вообще, кажется, не имеет никакого отношения к профессиональному становлению и т.д.

Рассмотрим теперь, насколько официальные нормативные документы выполняют функции согласования стратегий психологического обучения. Для анализа возьмем образовательный стандарт по специальности Г.07.01.00, «Психология». В первом разделе (область применения) читаем: «Настоящий Руководящий документ (образовательный стандарт) устанавливает назначение, структуру и содержание (курсив наш – С.М.) специальности Г.07.01.00 «Психология» требования к уровню подготовки специалиста, минимум содержания образовательной программы» [10, 1].

В разделе шестом (содержание профессиональной деятельности специалиста) подразделе 6.6 содержится перечень личностных качеств, которыми должен обладать психолог, как то: творческое мышление, высокий уровень интеллекта, автономность, честность, целеустремленность, терпимость, способность к эмпатии, рефлексии и т.д. [10, 6].

Насколько вышеперечисленный набор качеств содержательно определяет деятельность психолога? Может ли он быть конвенциональной основой для определения индексов профессионализма или образовательных стратегий его формирования? На наш взгляд, данный список лишь очерчивает предметную область, относительно которой возможно дальнейшее согласование (хотя и сама по себе предметная область также, возможно, нуждается в дальнейшем уточнении).

Для прояснения нашей позиции обратимся к конкретному примеру. Для этого рассмотрим такое необходимое (в соответствии со стандартом) для специалиста качество как способность к рефлексии. Что в данном случае подразумевается под рефлексией? Рефлексия чего? В чем именно заключается данная способность, как определяется? Рефлексия, согласно документу, входит в структуру (является содержанием) профессиональной деятельности психолога. Какие функции она при этом выполняет?

В психологической практике Е.С.Слепович задачи рефлексии профессиональной деятельности заключаются в следующих моментах:

Различение субъективной (внесенной автором) и объективной (существовавшей до автора) сторон психологической практики.

Знание и понимание «корней» психологической практики.

Выработка отношения к потребности принадлежать определенной психологической традиции [14, 21].

Процесс формирования профессионально-личностного гештальта (С.С.Харин) предполагает такого рода рефлексии как, например:

Определение личностного смысла своего профессионального выбора.

Осознание своего эмоционального отношения к профессиональной деятельности, ее целям и методам (способам) их достижения.

Определение степени конгруэнтности (или неконгруэнтности) между формой профессионального гештальта и своей самостью, т.е. внутренним личностным центром и т.д. [15, 105-107].

Рефлексия в рамках интегрально-эклетического подхода (В.А.Янчук) заключается преимущественно в способности психолога-профессионала к критическому позиционированию, предоставляющему, по мнению автора, возможность отстраненного анализа и свободного оперирования существующими традициями, подходами, логиками и инструментами [17, 39-40].

В имитационно-деятельностном обучении (А.А.Полонников), рефлексия состоит, прежде всего, в «мышлении о собственном мышлении», в способности к методологической деятельности во внутреннем плане, что предполагает «объективацию» мышления, исключаящую в качестве «помех» субъективные переменные [12, 71].

Еще раз отметим, что способность к рефлексии является одной из составляющих профессионализма и разные конкретизации этой способности апеллируют, соответственно, к различным формам профессионализма. Так, рефлексивное позиционирование не предполагает выяснения степени

конгруэнтности каждой из принимаемых (временно) позиций с самостью учащегося. Это же позиционирование делает невозможной полную идентификацию с каким либо одним подходом, необходимой, например, при трансляции авторской практики Слепович. Объективация мышления в деятельностно-рефлексивном залоге (модель Полонникова) предполагает, что сама субъективность актора становится предметом рефлексивной реконструкции и анализа. Самоотчуждение, являющееся одной из целей подобной рефлексии, становится серьезным препятствием при работе в рамках остальных трех образовательных подходов, где субъективность (и личность) учащегося играют немаловажную (и иногда первостепенную) роль в формировании профессионализма.

Проведенный нами по нескольким параметрам анализ позволяет сделать вывод об отсутствии конвенции профессионального в современном психологическом образовании, что и подтверждает наше предположение. Для нас важно то обстоятельство, что данные преподавательские пропозиции реализуются одновременно в современном университетском образовании. И эти пропозиции – это не просто психологические предпочтения того или иного преподавателя. Это дискурсивные конструкты, включающие в себя определенное представление о профессионализме и сущности профессионального обучения, организуют различного рода образовательные отношения, качественно несопоставимые друг с другом. Студент в процессе учебы вынужден вступать в эти «отношения», каждое из которых обладает статусом объективной реальности (студент не организует эти отношения, он только включается в них). Но так как образовательные практики, существующие в современном университете, апеллируют к различным профессиональным моделям (разработанным самими преподавателями-психологами в отсутствие четких директив «сверху»), то студент, для которого овладение профессией является приоритетной задачей обучения, оказывается в сложной ситуации, выходов из которой может быть несколько. Первый – и, наверное, самый распространенный – это отказ от включения в образовательные отношения или формальное включение в них (формальное – то есть связанное не с профессиональным становлением, а с необходимостью выполнения учебного плана). Второй – присоединение к какой-либо образовательной практике с критическим отношением ко всем остальным. Третий возможный подход связан с построением своей собственной концепции профессионализма и профессиональной деятельности. Но для реализации третьего пути существующее образование не предоставляет возможностей. Построение концепции предполагает выстраивание рефлексивной позиции по отношению к другим дискурсивным практикам, а средства для этого не может предоставить ни одна из описанных образовательных стратегий. Да, дискурсивное сообщество, реализующее ту или иную систему деятельности, способно выстраивать отношения к иным практикам. Но при этом, как замечает К. Джерджен, внутри него отсутствуют «возможности вопрошания его собственной легитимности – оснований, слабостей, ограничений и умолчаний» [3, 93].

Приведенные аргументы – попытка оппонировать довольно распространенному (по нашему мнению) среди преподавателей психологии допущению, что множество психологических и образовательных дискурсов, сосуществующих в современном университете, являются, в принципе, достаточным условием для реализации «творческой» активности учащегося, направленной на самостоятельное конструирование собственной профессиональной деятельности. Если рассматривать овладение профессией как подключение к конвенции профессионализма, то тогда отсутствие такой конвенции является серьезным препятствием для профессионального становления. Многообразие образовательных отношений, по крайней мере в том виде, в каком оно существует в университетской профессиональной подготовке, само по себе не в состоянии адекватно решать проблемы профессионального становления психологов. И дело тут не просто в «плохом» уровне преподавания, или недостаточном владении преподавателями предметом или методикой преподавания, или незнании механизмов и закономерностей обучения. Эти вопросы имеют вторичную значимость. Они могут оказаться актуальными внутри уже принятой образовательной парадигмы. Отсутствие же самой конвенции относительно психологического профессионализма является первичным фактором, обуславливающим дефицитарность современного психологического образования.

Таким образом, мы установили, что в пространстве современного психологического образования одновременно реализуются разнокачественные формы профессионализма, устанавливающие свои понимания реального и профессионального отношения к утверждаемой ими реальности. Данные практики, безусловно обладающие авторитетом и значимостью, обнаруживают, тем не менее, свою локальность и взаимную несовместимость в решении задач профессионального становления. Подобная ситуация ставит перед нами ряд вопросов, требующих своего решения. Достижима ли в принципе конвенция профессионализма в психологическом образовании и насколько она необходима? Возможно

ли профессиональное образование в ситуации отсутствия заранее определенных профессиональных форм? И как возможно в этом случае существование (и действие) субъекта профессиональной деятельности? С проработкой этих вопросов связаны перспективы нашего дальнейшего движения.

## Литература

1. Бергер П. Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
2. Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология // Логос. – 1993. – №3. – С. 62–81.
3. Джерджен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / под ред. А.А. Забирко. – Мн., 2000. – С. 74-101.
4. Джорджи А. набросок психологического феноменологического метода.  
<http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/fenomen.htm>
5. Донцов А.И. Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов психологов // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 44-50.
6. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Образование психологов в современном социокультурном контексте. Контуры модели практикоориентированного психологического образования // Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – С. 146-154.
7. Корчалова Н.Д. Проблемы университетского психологического образования в представлении студентов // Вузовская наука, Промышленность, Международное сотрудничество. Материалы Второй Международной научно-практической конференции. В двух частях. Часть 2. – Мн.: БГУ, 1998. – С. 9-11.
8. Кун Т. Структура научных революций: Пер. с англ. / Под ред. С.Р. Микулинского, Л.А. Марковой. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
9. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 48-56.
10. Образовательный стандарт: Высшее образование, специальность Г.07.01.00 Психология. – Мн.: НМЦ Министерства образования Республики Беларусь, 2000. – 40 с.
11. Полонников А.А. Динамика психологической реальности и процесс психологического образования // Психологическое образование: Контексты развития. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – С. 7-24.
12. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия – Мн.: ЕГУ, 2001. – 128 с.
13. Поттер Дж. Дискурс-анализ как метод исследования естественно протекающей речи // Иностранная психология, № 10, 1998. – С. 36-45.
14. Слепович Е.С. Размышления специалиста об авторской практике «Психология Ребенка с аномальным развитием» // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / Под ред. А.А. Забирко. – Мн., 2000. – С. 20-24.
15. Харин С.С., Вильтовская Я.И. Модель конструирования профессионально-личностного гештальта у студентов вузов // Психологическое образование: Контексты развития / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – С. 103-109.
16. Шюц А. Социальный мир и теория социального действия / Пер. с англ. В.Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. – 1997. – №2. – С. 24-43.
17. Янчук В.А. Психологические основания образовательной инноватики. Часть 1 // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 10. – С. 38–44.



## КОНСТРУИРОВАНИЕ ОПЫТА: КОГНИТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОБЛЕМНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

*Герасимова Виктория Александровна, аспирантка кафедры психологии БГУ*

Любое необыденное высказывание об образовании вызывает огромные затруднения при его понимании, поскольку остаётся открытым вопрос о каком образовании мы говорим, что за университет имеем в виду. Такие трудности возникают, прежде всего, как нам кажется, из-за принципиальной допустимости множественности контекстов употребления термина «образование», например, мы говорим об образовании, которое существует, или о том, которое должно быть? В этой статье мы попытаемся исходить скорее не из того, что мы можем наблюдать сегодня, а из ситуации некоторого проекта (целей и задач образования), черпая некоторые основания этого проекта во внешнем мире, в социокультурной ситуации, характерной особенностью которой является динамический социум, предъявляющий, с нашей точки зрения, беспрецедентные требования к образованию.

Как основной метод нашей работы для решения поставленной задачи можно обозначить анализ социокультурной ситуации. Он выступает, с одной стороны, как средство нащупывания возможных запросов общества на определённого рода специалистов, что впоследствии проецируется не только в пространство содержания образования, но и в его форму, а с другой, анализ ситуации служит отправной точкой размышления об объекте исследования и определённой степени самообнаружения и самоопределения исследователя, поскольку ситуация не является просто объективной средой, а средой в значимых для субъекта отношениях. С помощью анализа социокультурной ситуации попытаемся ответить на вопрос о предмете образования, с какими реалиями оно может эффективно взаимодействовать.

\* \* \*

Прежде всего, отметим, что научно-технический прогресс привёл к расширению сфер жизнедеятельности человека, позволил ему распространить и упрочить сферу своего влияния в самых различных областях природного и культурного мира. Достижения науки позволили не только заглянуть в те микро- и макромиры, которые нас окружают, но и создать новые, которых не существует реально, которые реальны лишь в нас. В результате сама реальность превратилась в задачу для индивида.

Научно-технический прогресс и информационная революция, определяя всё ускоряющиеся изменения во всех общественных сферах, требуют и от института образования открытости будущему, мобильности (что подразумевает и процесс конструирования) и изменчивости опыта, как в пределах жизни одного поколения, так и в рамках индивидуальной жизни.

Возникновение и проникновение в нашу жизнь различных технологий интенсифицирует наше взаимодействие, коммуникацию с другими людьми. К. Джерджен определяет такие технологии как технологии насыщения, они, во-первых, «позволяют иначе изолированным индивидам дать место другим, разделяющим схожие взгляды, ценности и т.д.», во-вторых, «подтверждают новые пространства организации (включая развитие общих проектов, организаций)», в-третьих, «позволяют подобным группам развивать групповое самосознание, а также представлять и распространять свои взгляды среди более широкой общественности» [5]. Это приводит к тому, что наши коммуникационные процессы облегчаются и интенсифицируются технически, но, получив доступ к таким информационным ресурсам, мы начинаем сталкиваться с самыми разными мнениями, значениями, ценностями, философиями, то есть сталкиваемся с различными реальностями. Каждая из таких реальностей выстраивает свой аутентичный мир на специфических онтологических и моральных основаниях. Таким образом К. Джерджен фиксирует «разъедание презумпции авторитетного, обоснованного и рационально оправданного знания» [6].

Если раньше существовали доминантные структуры, определяющие ход получения, развития знания,

выполняющие роль инстанций согласования, то в нынешней ситуации теряются эти доминантные структуры, становится невозможной априорно устойчивая система ориентаций человека в мире. “Мы обнаруживаем себя (может быть, впервые в истории) в ситуации одновременного существования множества доминант. Это означает, прежде всего, невозможность социальной конвенции в вопросе унификации систем ориентаций в мире” [11, 10].

Релятивизация общественных отношений ведёт к личной неопределённости. Однако неопределённость – «не приговор», а новая ситуация человеческого существования. В ней присутствуют различные потенции движения. Противостоящая ей определённости страшна тем, что от неё очень трудно отказаться. Умение жить и ориентироваться в неопределённости (включающее навыки самопроблематизации, целеполагания, самоорганизации) становится важным для современного общества. Эту идею очень хорошо, на наш взгляд, выражает Л. Стоун. Она пишет: “В целом можно предположить, что мы должны научиться жить в опасениях, а это означает, что мы не впадаем в соблазн новых поисков определённости (каких-либо моделей). Отказ от иллюзии необязательно ведёт к нигилистическому параличу; необязательно означает, что люди не в состоянии контролировать свою жизнь” [15, 146].

Новое качество приобретает отношение “человек – мир”. С одной стороны, человек выходит в область глобального – он начинает ставить проблемы мирового порядка, ориентируясь на общечеловеческие ценности, на взаимосвязь со множеством других, но, с другой стороны, человек начинает осознавать свою принадлежность к той или иной социальной группе, осознавать себя её членом, её отличия от других. В современных условиях человек принадлежит к множеству различных социальных групп, а это значит, что становится важным умение обнаруживать себя в них, осознанно занимать различные позиции, и в этом смысле требуются навыки ситуационного самоопределения, развитие подвижных структур опыта – не столько какой-то единой целостной сущности, которая только может менять обличья, а трансформации самой сущности – системы, которая способна меняться, развиваться, саморегулироваться.

XX век обострил проблемы идентичности, самосознания разных групп, в том числе и тех, которые незначительно подверглись ассимиляции и в этом отношении являются более стабильными. Стремление к глобализации означает унификацию, а, значит, стирание различий, потерю собственной идентичности. Акцент на развитие других необщепринятых форм самовыражения, поиск, защита “инаковости” этих форм, допущение иных оснований жизни ведёт к росту культурного плюрализма и самобытности, возникновению проблем, связанных с передачей культурно-исторического опыта от поколения к поколению.

Новой чертой социокультурных условий можно считать радикальные изменения роли, места науки в жизни человечества, в культуре. Наука перестала рассматриваться как нечто абсолютное, объективное, единое всегда и везде, а стала рассматриваться как часть культуры, часть, зависимая от целого. В ней наметились центробежные тенденции, онтологические противоречия, понимание зависимости типа, ориентаций научного знания от тех конкретных культурных исторических контекстов, в которых оно вырабатывалось.

В современном мире происходит не только изменение роли науки, превращение её в производительную силу общества, но и постепенная смена научных парадигм. Внимание учёных всё больше привлекает сфера гуманитарных наук [13, 71], культуры в целом. Сегодня, размышляя о науке, всё больше встаёт вопросов, касающихся её границ: какие формы познания считать наукой, какие нет? Вопрос о редемаркации научных знаний можно считать открытым. В то же время сегодня можно сказать, что не существует убедительных оснований для предпочтения науки другим способам познания, другим типам опыта – мифологического, религиозного, опыта искусства, повседневной жизни.

Анализируя отношения со знанием в эпоху постмодерна, Ж.-Ф. Лиотар [9, 18-19] указывает на сильную экстернизацию знания по отношению к “знающему”. Знание становится внешней для человека реальностью в виде товара, оно “производится и будет производиться, чтобы быть проданным”, оно обретает “стоимостную форму”. Знание будет определять экономические, политические аспекты жизни общества. Критерием его легитимации все более выступает производительность или результативность. Знаниевые ресурсы определяют статус, политику государства, как в своё время её определяли материальные предпосылки.

Возникновение разнообразных технологических изменений должно значительно влиять на знание. В обществе постмодерна им отводится две фундаментальные функции: исследование и передача сведений. В связи с этим должна измениться и сама природа знания: превращение его в “информационные блоки” для облегчения взаимодействия с ним. Возможность оформления его в блоки указывает на ситуативный характер знания, ситуационные критерии “сгущения” знания. Знание теряет свою целостность, оно распадается на множество самых различных организованностей, с самыми различными статусами.

Образовательные отношения не могут быть направлены на человека, поскольку последний теряется как целостность, он начинает представлять собой скорее некоторый проект различных локальностей. Образование не может быть ориентировано на передачу знания, при равнозначности и возможности в образовании любого типа знания, ведь научное знание лишь один из многих типов знания.

Таким образом, на основании анализа социокультурной ситуации мы можем выделить требования к образованию, в том числе и в современном университете, к ним относятся мобильность и изменчивость опытных структур, открытость будущему, то есть ориентация не на изучение вчерашних технологий, а опережающее обучение тому, чего ещё нет, формирование коммуникативных навыков, в которые входят навыки совместной постановки и решения задач, требующих от человека соответствующего самоопределения.

\* \* \*

Мы видим, что человеку приходится жить не в одной, а сразу в нескольких ситуациях, постоянно меняющихся, требующих от него различных убеждений, верований и поведения. Очевидно, что всё разнообразие жизни не может описываться каким-то одним типом опыта. Человек вынужден конструировать прошлые опыты, оформляя их в те или иные истории, опыты будущие, представляемые как проекты. Опыт человека может представать перед ним и как история, и как возможность. В литературе часто можно встретить суждения об обстоятельствах, влияющих на опыт человека, но редкость, даже для образования, если вопрос начинает ставиться о целенаправленном конструировании опыта(ов) человеком и организации взаимодействия между различными опытными целостностями.

Опыт конструируется, он не предстаёт перед нами как некоторая объективная данность. Опыт конструируется через внедрение человека в определённую практику. Практика при этом понимается как некоторая сложная, относительно законченная система жизнедеятельности человека. Опытов, как и практик делания может быть бесконечно много. Опыт по своей природе контекстуален. Опыт оказывается привязанным к ситуации или практике возникновения и использования.

Опыт – некоторая временная структурированность человека по определённому типу, единство знаний, умений и навыков, выработанных эмпирическим путём [16, 462-463]. Каждая ситуация, каждая новая ситуация или квалифицированная как таковая требует своего опыта, переоценки старого, его перестраивания, реструктурирования, конструирования заново. Опыт является вторичным образованием, искусственным – он структурирует некоторую целостность в конкретных ситуациях, состоит из самых различных прошлых или будущих обобщений.

Когда мы начинаем говорить о категории опыта в образовании, то речь, как правило, идёт о трансформации опыта – трансформации некоторого повседневного опыта в профессиональный (или создании другого опыта). Однако в нас потенциально содержится не один какой-то опыт, а множество опытов, обнаруживаемых в различных лингвистических практиках существующих сейчас и существовавших в прошлом в нашей и других культурах [12]. Как правило, мы не осознаём их как разные. Опыт – есть воспоминание (в самом широком смысле), помещённое в соответствующий контекст. В зависимости от ситуации, от проблемной фиксации человек может выбирать, к какому типу опыта апеллировать, и это происходит на основе самоопределения.

В процессе социализации мы более или менее успешно приобретаем опыт повседневных ситуаций. Хотелось бы подчеркнуть его отличие от опыта, который должен приобретаться в процессе образования, того опыта, который мы не сможем приобрести никак иначе. Каждый шаг образования должен превращаться в своеобразную точку ветвления опытов, создания новых опытов.

Человеческий опыт бесконечен, безграничен – он подобен огромному, ветвящемуся дереву. Человек обладает многими опытами, но они не сливаются в какой-то один главный опыт схемы действия, понимания. Опыты различны по своей доступности, сложности, уровню. Опыт определяется отношением к некоторой ситуации. Опыт – есть отношение. Категория опыта как отношения безлична, он не зависит от каждого конкретного человека. Конструируя новые типы отношения, мы осваиваем, конструируем новые типы опыта.

Мы можем предложить одну из возможных когнитивных стратегий формирования новых опытов и выстраивания отношений между различными опытами. Эта когнитивная стратегия реализуется через проблемное отношение человека. Она, на наш взгляд, включает – в качестве ключевых – способности к проблемному поиску, самоопределению, позиционированию, а также готовность к личностным трансформациям. Для образовательных процессов это означает поиск какого-то иного, нежели знаниевого, основания и обоснования. Ведь образование, по сути, есть конструирование опыта человеком. Образование (или образованность) человека, как нам кажется, определяется не количеством знаний, знания могут лишь выступать как средство для формирования структур отношения и их использования в будущем.

\* \* \*

Анализируя возможные отношения человека с опытом, можно предположить наличие множества различных стратегий конструирования опыта. В качестве одной из возможных –и предпочтительной для нас – может выступать когнитивная стратегия проблемного самоопределения. Попробуем её кратко описать.

Данная когнитивная стратегия основывается на следующих положениях: опыт конструируется; опыт конструируется через реализацию проблемных отношений человека с миром.

Выстраивание проблемного отношения начинается с самоорганизации, с поиска опорной точки, с которой можно было бы начать. Именно в этом пространстве размещается первичная тематизация проблемы, проблемное отношение с миром. Проблема может стать посредником между человеком и знанием и открыть для него многочисленные возможности соотнесения, ориентации в хаосе, в котором он живёт.

В педагогической психологии принято считать, что обучение или развитие через проблему позволяет преодолеть пассивность позиции учащегося, изменить установку усвоения на установку порождения нового знания. Как отмечает известный российский теоретик образования Ю.В. Громыко, проблемное мышление является одним из важнейших типов интеллектуальных технологий, которые будут необходимы в XXI веке во всех областях знания [4,7].

Проблема – это такой мыслительный результат, в изложении и демонстрации которого нарушается закон тождества формальной логики. В организации этого мыслительного результата можно выделить, как минимум, две хорошо обоснованные и логически по отдельности непротиворечивые позиции, каждая из которых отрицает другую [4, 7]. Отмечается, что формулирование проблемы начинается с проблемной ситуации, в которой человек сталкивается с чем-то, что ему непонятно, неясно, что его удивляет. Проблема возникает как переформулирование неясности в форму противоречия, то есть выстраивания области неясности и обоснованных позиций. Умение видеть, формулировать противоречия – есть навык постановки проблемы.

Известный американский психолог Д.Дьюи, критикуя современную ему образовательную практику, писал, что “ребёнок в процессе обучения должен понимать, как готовые средства постепенно слагались. Он должен увидеть человека лицом к лицу с природой, а затем, как человек начинал понимать свои нужды, придумывать орудия и средства, которые доставляли ему возможность удовлетворять их; как он учился при помощи этих новых средств открывать новые горизонты развития и выдвигать новые проблемы” [7, 155-156].

Мы полагаем, что проблема для человека должна всегда носить субъективный характер, он должен сам прийти к постановке проблемы, другие “проблемы”, взятые извне, являются для человека квазипроблемами. Особой задачей педагогического взаимодействия является, на наш взгляд, проблемная ориентация. Поставить, то есть сформулировать проблему должен сам учащийся, но

помочь ему в этом может преподаватель, который, с одной стороны, опираясь на текущие вопросы ученика, помогает ему сформулировать проблему, с другой стороны, считает своей важной задачей создание проблемных ситуаций, на основе которых вопрошание может происходить.

Нас интересуют проблемные ситуации, содержащие имплицитную провокацию, построенные на коммуникативном парадоксе. Проблемная, или парадоксальная ситуация является возможностью прерывания, разрыва опыта, уже имеющихся знаний студента. Эффектом такой парадоксальной коммуникации может являться либо быстрая нормализация ситуации, либо запуск некоторой ментальной активности студента, приводящей его к “самому себе”, когда его собственная психика становится проблемой.

Как мы уже отмечали, условия неопределённости требуют умения самостоятельного формулирования проблем. Формулирование проблемы включает анализ ситуации, выделение проблемной ситуации, выделение непонимания, формулирование противоречия. Одновременно запускаются процессы самоопределения проблемного и культурно-ценностного, конструирования позиции.

Проводя любое исследование, “гуманитарный учёный должен самоопределиться в существующей культурной коммуникации, то есть сформулировать собственную позицию, подход, ценности. Но не вообще, а относительно тех проблем, которые предстоит решать” [14, 74].

Самоопределение – это фиксация собственной позиции в общем пространстве проблемы.

Самоопределение – процесс и результат или выбора, или деятельности по выстраиванию собственной позиции, целей и средств самореализации в конкретных обстоятельствах. Формулирование проблемы – как формулирование некоторых противоречий – уже требует от человека не просто высказывания, а артикуляции точки зрения, для чего и необходимо самоопределение. Каковы же необходимые и достаточные условия самоопределения рассматриваемого типа?

Самоопределение в любом случае осуществляется самим человеком, но не замыкается на нём, для самоопределения нужен “Другой”. Только во взаимодействии “Я”–“Другой”, только в рамках этих отношений возможно определение человека [1, 24]. Допустить возможность существования “Другого” – это уже немалое дело. Только допустив “Другого”, мы допускаем себя, иначе “Я” оказывается постоянно вынесенным за скобки. Возможность самоопределения возникает только при наличии множественных социальных выборов [2, 215].

Проблема самоопределения не решаема для личности до конца. Невозможно самоопределиться сразу и на всю жизнь. Самоопределение – процесс бесконечный, проходящий в самых различных пространствах человеческой жизни.

Самоопределение человека проявляется в желании и в возможности осуществления продуктивной работы. Затруднения самоопределения выражаются в рассредоточенности деятельности или апатии. От деятельностного поиска определения в самых различных сферах деятельности, если не произошло ничего, что бы могло изменить его жизнь, человек, как правило, переходит к апатии как отказу от всяких попыток что-то изменить. Ценность самоопределения особенно важна на этапе конкретного, прагматического решения проблемы. Но при постановке и анализе проблемы самоопределение является предметом анализа.

Здесь уместно посвятить несколько строк «патологии» самоопределения. В частности можно говорить о нарушении временной перспективы. Это может выражаться в абсолютизации некоторой временной модальности – прошлого, настоящего или будущего, когда они мыслятся как несвязанные между собой, как результат отсутствия жизненного плана или нежелание его построения.

В некоторых случаях препятствием в самоопределении может выступать “жёсткая” групповая принадлежность, “растворение” в основной группе членства, сильное превалирование групповой идентификации над процессами индивидуализации, принятие групповых норм и ценностей в качестве собственных ценностей, эмоциональное слияние с группой. Подобное превращение «Я» в «Мы», обычно сочетающееся с агрессией по отношению к «Другим», делает процесс самоопределения практически невозможным, поскольку, как мы уже отмечали выше, для самоопределения необходим «Другой» [2, 217-218].

Тут может возникнуть вполне закономерный вопрос: «Но ведь другой и есть как враг?».

Самоопределение представляет собой процесс, реализуемый самим человеком, группа оказывается необходимой как возможность звучания широкого диапазона различных опытов, различных проектов, объединённых в группу, но каждый её член ориентирован на некоторые возможные общие цели, не теряя при этом своих. Можно использовать работу в группе для реализации собственного проекта. Для самоопределения необходимо найти ту тонкую грань между собой и другими, отделить опыты своего проекта и группового. Это будут разные опыты, «Я» – не есть группа, но «Я» в группе.

Рефлексия собственного студенческого опыта, наблюдение за поведением однокурсников позволяют констатировать, что в большинстве случаев, к сожалению, в процессе образования не происходит процессов проблемного самоопределения как таковых. Это можно увидеть, например, в том, что на первых курсах студенты хаотически интересуются всем подряд, не обращая свой взор в глубину, не ставя перед собой задачу формулирования проблем, на старших курсах приходит апатия, непонимание – “зачем?”, “кому всё это надо?”. Время для студента перестаёт существовать, точнее – оно ограничивается виртуальными, неосознаваемыми пятью годами, но в процессуальном плане оно сужается и превращается в точку, основными временными ориентирами и планами становятся зачёты и экзамены. Если оперировать терминологией О.Шпенглера, то в акте образования развития не происходит, поскольку отсутствует история. История же видна во временной перспективе человека. Образование – это создание первичной истории, опыта, который потом будет изменяться, трансформироваться, но важно фиксировать некоторую точку отсчёта.

Понятие позиции тесным образом взаимодействует с самоопределением, поскольку чаще всего результатом процесса самоопределения является формулирование позиции. Позиция – точка зрения, отношение к чему-либо, предполагающее действие, поведение, обусловленное этим отношением. М.К.Мамардашвили, ссылаясь на Г.Лейбница, рассказывал одну старую философскую истину: “Бог создал определённый мир не тогда, когда Он создал правую руку, а определил мир тогда, когда после создания правой руки создал левую руку. И тем самым мир определился” [10, 220]. Говоря про выстраивание субъектом позиции, мы должны сказать, что позиция, как таковая, – это образование осмысленное, отрефлексированное. Когда поведение человека является само собой разумеющимся, когда перед ним не возникает альтернатив, то невозможно говорить о позиции. Позиция проявляет себя в осознанных возможностях, выборе позиции, или выборе критериев, целей её построения, исходя из требований ситуации, то есть той ситуации, которую субъект определяет как проблемную, и проблемы, которые требуют некоторой позиции в отношении их.

Позиции возникают тогда, когда мир теряет свою объективную целостность, когда мир осознаётся зависимым от нас, от наших действий, когда знания начинают рассматриваться не как соответствующие истинной природе мира, а как зависящие от нашей активности. Каждая позиция по-своему видит, оформляет ситуацию. В современных условиях для профессионала становится необходимым полипозиционное сознание, возможность выделять и удерживать множество позиций [8, 38–39], которые, как правило, связаны с различными типами опыта.

Таким образом, мы полагаем, что проблема, проблемное самоопределение могут составлять основу современного отношения человека и знания, на основании которых человек может программировать свою профессиональную и научную деятельность, жизнедеятельность в целом. Такая стратегия вполне приемлема для конструирования и выстраивания человеком отношений с опытом. Проблема не является некоторой ментальной структурой, она лишь помогает выявлять и конструировать отношения, то есть опыт. Описанная нами когнитивная стратегия проблемного самоопределения представляет собой лишь возможный режим функционирования. Проблема означает контекстуальное временное самоопределение человека, возможность мобилизации его ресурсов для выполнения той или иной задачи.

Плюралистичность опытных структур, возможность строить опыт на абсолютно разных основаниях, поиск этих оснований – на наш взгляд, приоритетные задачи образования. Проблемное самоопределение или позиция должны выступать условием появления, понимания, реконструкции опыта. Лишь дистанция позволяет действию свершаться. Разотождествление – умение держать оптимальную дистанцию с некоторым опытом, возможность отстраниться от него, занять по отношению к нему какую-то другую позицию [3, 71], например, критическую.

## Литература

1. Бахтин М.М. Автор и герой эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1999. – 377 с.
3. Герасимова В.А., Забирко А.А., Корбут А.М., Корчалова Н.Д., Соколова М.В., Тягунова Т.В. К разработке идеологии альтернативной образовательной практики // Традиция и новаторство в современном образовании: Тезисы докладов международной научно-практической студенческой конференции 26–27 апреля 2001. Н.Новгород: НГПУ, 2001. – С. 70–71.
4. Громыко Ю.В. Метапредмет “Проблема”. Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Институт учебника “Пайдейя”, 1998. – 382 с.
5. Джерджен Кеннет Дж. Технология и трансформация педагогического проекта. Kenneth J. Gergen. Technology and Transformation of the Pedagogical Project. // <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text12.html>
6. Джерджен Кеннет Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / Под ред. А.А.Забирко. – Мн.: Технопринт, 2000. – С. 74–102.
7. Дьюи Д. Школа и общество. – М.: Госиздат, 1921.
8. Забирко А.А. Возможность многомерного профессионального сознания и самоопределения психолога в современной ситуации // Психологическое образование: контексты развития / БГУ. Центр проблем развития образования БГУ / Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – С. 34–42.
9. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
10. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеал рациональности // Мой опыт нетипичен. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 219–246.
11. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. – Мн.: Пропилеи, 2001. – 128 с.
12. Поттер Дж., Уезерел М. Дискурс и социальная психология / Пер. А.А.Дерябина // <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/potter.htm>
13. Розин В.М. Культурология. – М.: Инфра-М, Форум, 2000. – 344 с.
14. Розин В.М. Психология: теория и практика. Учебное пособие для высшей школы. – М.: Издательский дом “Форум”, 1997. – 296 с.
15. Стоун Л. Современная культура, язык, педагогика и этическая не=модель образования // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Выпуск № 7. – С. 142–149.
16. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981. 3. – С. 840.