И. Л. Зеленкова

О ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРАХ И «ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Современные условия для осуществления образовательного процесса в нашей стране вряд ли можно оценивать как благоприятные, поскольку тенденция дегуманитаризации высшего образования, определяющаяся целым рядом обстоятельств, становится все более очевидной. В таком контексте подготовка специалистов гуманитарного профиля существенно проблематизируется недостаточностью социальной востребованности ее результатов и, одновременно, насущной необходимостью высокого уровня профессионализма этих специалистов.

Очевидно, что ситуация в образовательной сфере детерминирована не только специфическими социокультурными особенностями отдельной страны, но и некоторыми закономерностями более общего характера. Так, например, исследователями фиксируются процессы «макдональдсизации» и массофикации образования [1]. Первый связан с коммерциализацией высших учебных заведений, минимизирующей степень свободы преподавательского сообщества и превращающей его в своеобразную разновидность обслуживающего персонала, обязанного обеспечить потребителю максимально комфортную для него форму получения диплома. Второй ведет к ослаблению и бюрократизации отношений между студентами и преподавателями, сопровождается рассеиванием преподавательских усилий. В результате возрастает количество студентов и преподавателей, *симулирующих* процесс обучения. Эти и многие другие универсальные, если можно так выразиться, тенденции в образовательном секторе, преломляясь и изменяясь в своеобразии нашего бытия, составляют основу тех детерминирующих воздействий, которым не могут в полной мере успешно противостоять ни индивидуальные, ни коллективные преподавательские инициативы.

Переходя на более конкретный уровень осмысления образовательной деятельности, связанный с функционированием нашего факультета, можно выделить изрядное количество определяющих ее негативных параметров. Это и достаточно сомнительная позиция Министерства высшего образования, предписательные документы которого иногда далеки от реалий учебного процесса, несвоевременны, технологически не выверены, недостаточно скоординированы с мнением преподавательского сообщества, как и, смею полагать, с перспективными потребностями страны (реформирование высшего образования под эгидой его «оптимизации» или «совершенствования» позволяет высказать предположение об исключительно финан-

совом смысле употребления чиновниками этих понятий). Это и отсутствие на факультете оптимального аудиторного фонда, проблематизирующее возможности применения современных инновационных методик преподавания (предполагающих индивидуальный подход или, по меньшей мере, работу на уровне «микрогрупп»), а также ставящее под сомнение эффективную организацию всего учебного процесса. Следует упомянуть и о несомненном снижении «качества» студенческой аудитории, которое иногда, к сожалению, провоцирует такую «ответную реакцию» преподавателей, как апатичное отношение к работе в связи с утратой стимула к профессиональному совершенствованию, что усиливает опасность уже упоминавшегося процесса симуляции образования.

Такой «скорбный список» недостатков образовательного процесса можно было бы дополнять и дополнять, однако конструктивный подход к делу требует, вероятно, иного ракурса рассмотрения, связанного с известным вопросом «что делать?». Действительно, внешние параметры образовательной деятельности представляются непоколебимыми, но все же внутри этих параметров возможно сохранение и поддержание творческого потенциала профессионального сообщества, позволяющего если не устранять, то хотя бы смягчать негативные факторы, влияющие на эффективность учебного процесса. Понятно, что формат данной публикации не позволяет представить сколько-нибудь целостную программу решения обозначенной проблемы и что противостояние негативным детерминантам предполагает не индивидуальные, а коллективные, солидаризированные действия. Поэтому в данном случае хотелось бы привлечь внимание «коллег по цеху» лишь к *некоторым* аспектам возможного осмысления нашей деятельности в контексте установки на ее конструктивность.

Прежде всего, хотелось бы обратиться к проблеме *первостепенных целевых установок* образовательной парадигмы, обычно существующих в качестве таких очевидностей, которые не подвергаются серьезной рефлексии, пребывают на периферии сознания и не оказывают заметного регулятивного воздействия на учебную «текучку». Такое «безобидное», казалось бы, положение дел на практике иногда оборачивается совсем не «безобидными» последствиями, связанными с деструкцией всей целевой иерархии образования. Утрата понимания миссии образования и его сущностной (а не формально декларированной) значимости, характерная сейчас для общества в целом, в преподавательской среде порой приводит к смещению целевых ориентиров в сторону, противоположную «высшим смыслам» профессиональной деятельности, т. е. в направлении прагматизации, бюрократизации, минимизации проявлений творческой активности. Степень осознания данного феномена, разумеется, различна, поскольку определяется индивидуальными особенностями, однако даже отчетливое его понимание отнюдь не всегда приводит к изменениям в нашей деятельности, провоцируя включение «защитной мотивации» по достаточно известным стереотипам (принцип «экономии сил», нежелание быть «белой вороной»),

«ничего нельзя изменить», «начальству виднее» и т. п.). Вероятно, каждый преподаватель подвергается «соблазнам» такого рода мотивации, в известной мере способствующей самосохранению. Вместе с тем, обозначенная тенденция опасна не только в общем контексте образовательной сферы (главная ее «сила» – преподавательский корпус, состоящий – в идеале – из ярких индивидуальностей), но и в персональном отношении: ситуативные компромиссы, побуждающие нас (как кажется – временно) уклоняться от стратегических ориентиров преподавательской миссии, могут превращаться в устойчивый тип поведения.

Если бегло конкретизировать данную проблему, то можно заметить, что на *индивидуальном* уровне смещение целевых (соответственно – ценностных) установок проявляется в дистанцировании от содержательных и методических новаций в преподавании, в снижении требований к студентам и/или в стереотипизации работы с ними, в нежелании высказывать собственное мнение при обсуждении значимых «производственных» вопросов и вообще проявлять какую бы то ни было инициативу. Оставляя на периферии сознания «высшие смыслы» профессиональной деятельности либо вообще вынося их «за скобки», мы оказываемся в своеобразном плену ситуативности, поскольку каждую из текущих учебных ситуаций решаем преимущественно прагматически/бюрократически. В результате прагматическая ориентированность множества ситуаций может незаметно перерасти в стратегию деятельности.

Аналогичные явления можно обнаружить и при принятии учебных директив, предполагающих *коллективное* обсуждение и/или осуществление. Вводимые организационные новации, определяющие в дальнейшем те или иные сегменты образовательного процесса на факультете, не всегда координируются со стратегическими целями этого процесса, иногда базирясь на более частном стремлении «навести порядок». Порядок, конечно, необходим в любом деле, но соответствует ли, например, система изначального «закрепления» студентов за одной из двух философских кафедр, в процессе курсового проектирования, высшим целям современного образования, реализация которых немислимо вне увеличения степени свободы выбора тех, кого «образовывают»? Ответ на этот вопрос представляется очевидным, однако он не повлиял на принятие решения, ориентированного на мотивацию бюрократического и прагматического типа.

Разумеется, без прагматической подоплеки в организации учебного процесса обойтись невозможно, но поскольку прагматизация всегда чревата «экспансионистскими амбициями», важно задавать для нее устойчивые ценностные границы, не подлежащие нарушению. При этом условии прагматизация выступает в своей положительной «ипостаси», исполняя роль эффективного механизма образовательной деятельности. В противном случае намерения, если даже они представляются как «добрые» или «лучшие», ведут к следствиям противоположного характера.

Можно обратить внимание и на еще одно важное условие конструктивного смысла «хорошей» прагматизации – продуманную *технологию* осуществления любых принимаемых решений. Разумная «технологичность», в беглом описании, включает в себя значимую, ценностно-корректную цель; внятную стратегию ее осуществления; наличие ответственного лица (коллективная ответственность обычно существует в качестве фантома); механизм реализации (этапы, сроки, формы, контроль, отчетность и прочие «правила игры»); обязательную информационную осведомленность не только «авторов», но и исполнителей тех или иных решений. При этом «выпадение» хотя бы одного из перечисленных компонентов вызывает недееспособность всей системы. К сожалению, некоторые аспекты функционирования нашего факультета (как на персональном, так и на коллективном уровнях) находятся вне параметров такой технологичности, что вызывает соответствующие негативные следствия, главным образом – «хаотизацию» деятельности, которая, в свою очередь, обуславливает недостижимость поставленных целей либо их смысловое и ценностное «извращение». В результате даже самые «благие» (ценностно корректные) намерения остаются, в лучшем случае, лишь декларациями, а в организации учебного процесса образуются своеобразные «болевы точки», оказывающие деструктивное (в той или иной мере) воздействие на другие сферы нашей профессиональной деятельности.

Применительно к обозначенным здесь вопросам, которые, конечно, являются лишь небольшим фрагментом видимой части проблемного поля «айсберга» образовательной деятельности, поиск противостояния нарастающей энтропии приходится связывать с надеждой на осмысленные индивидуальные усилия представителей преподавательского корпуса. Те из них, у кого упоминание о духовной миссии их профессиональной деятельности не вызывает отторжения, способны совмещать неминуемую ситуативную прагматику с модальностью долженствования («делай, что должно...»). К счастью, на факультете такие преподаватели преобладают. Возможно, именно на этом невидимом, идеальном фундаменте еще как-то удерживается наша образовательная система.

Литература

1. Bruce Macfarlane. Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice. London; New York., 2004.