

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ТЕХНОЛОГИИ И ДИЗАЙНА
СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ

**Е.А. СОКОЛОВСКАЯ
Г.С. СУХОБСКАЯ
Т.В. ШАДРИНА**

**СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Допущено учебно-методическим объединением РФ
по профессионально-педагогическому образованию
в качестве учебного пособия для слушателей
институтов и факультетов повышения квалификации
преподавателей, аспирантов и других
профессионально-педагогических работников

Санкт-Петербург
2006

УДК 378.126.013.2 (075.8)
ББК 74.58я73
С 59

Рецензенты:

С.Г. Вершиловский, зав. кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской государственной академии постдипломного педагогического образования, докт. пед. наук, профессор;

М.Б. Есаулова, зав. кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, доктор педагогических наук.

Соколовская Е.А., Сухобская Г.С., Шадрина Т.В.

С 59 Современные ориентиры профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы: Учебное пособие. СПб.: СЗППИ СПГУТД — «Тускарора», 2006. — 176 с.

ISBN — 5-89977-128-3

Пособие адресовано педагогам высших учебных заведений и колледжей и может быть использовано как в образовательной деятельности, так и в самообразовании преподавателей. Содержание книги раскрывает основные тенденции развития современного образования и аксиологические основы профессионально-личностной рефлексии преподавателей высшей школы.

В пособии широко используются тексты представителей разных наук, в которых обсуждаются на современном уровне научного знания кардинальные вопросы гуманитаризации высшего образования. Пособие ориентирует читателя на активное включение и обсуждение предлагаемых позиций, взглядов, тенденций развития образования, определение собственной позиции по отношению к ним и интерпретацию на ее основе своего опыта.

© СЗППИ СПГУТД, 2006

© Изд-во «Тускарора», 2006

© Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская,
Т.В. Шадрина, 2006.

ISBN — 5-89977-128-3

ВВЕДЕНИЕ

Деятельность всегда регулируется определенными ценностями и целями. Ценность отвечает на вопрос: для чего нужна та или иная деятельность?

Цель — это идеальный образ продукта. Она воплощается, опредмечивается в продукте, который выступает результатом преобразования предмета деятельности.

В.С. Степин¹

Ценности образования на каждом этапе развития общества являются внутренней детерминантой, аккумулирующей наиболее значимые для общества (и отрефлексированные им) аксиологические основания целей образования. Если цели образования определяются основными социальными институтами управления образованием, то определение его ценностной основы — прерогатива всего социума, в котором ведущую роль играют деятели культуры, науки и образования.

Существует множество причин, когда цели и ценности образования слабо «состыковываются». Так, ценности образования могут быть недостаточно полно и глубоко отрефлексированы обществом, наукой, самим образованием. Или же достаточно глубоко отрефлексированные ценности (например, Римским клубом, структурами ЮНЕСКО, другими международными организа-

¹ Теоретическое знание. — М., 2000. — С. 38.

циями, объединяющими выдающихся деятелей культуры, науки и образования) не в полной мере принимаются во внимание при формулировании целей образования и не всегда становятся основанием для принятия целей образования на государственных уровнях.

В настоящее время проявляется значительное число достаточно сложных проблем, связанных с определением приоритетов ценностей образования, в том числе — высшего. Практически все они лежат в плоскости прогнозирования дальнейшего социокультурного развития человечества в целом. Например, Болонский процесс воспринимается сегодня специалистами в области высшего образования как *«шанс осмыслить образовательные цели с учетом меняющегося мира, с учетом будущих вызовов и потребностей. Такой шанс дается только путем определенного кризиса, и надо им воспользоваться»*.¹

Болонский процесс объединяет молодежь Европы, России и ряда других стран под эгидой общих принципов и подходов к содержанию образования. Бесспорно, это не только путь к доступному и простому обмену сертификатами, но и путь выработки общих ценностей образования. Это путь освоения языков культуры разных народов, установления новых форм общения и консенсусов, толерантности, сопротивления ксенофобии и т.д.

«В последние годы в теоретико-методологических исследованиях все больше внимания стало уделяться аксиологической составляющей. И это закономерно: система ценностей — это внутренний стержень культуры любого общества, объединяющее звено всех форм общественного сознания», — пишет известный деятель образования В.П. Борисенков.²

Одна из основных задач авторов данной книги — включить ее читателей в обсуждение проблем современ-

¹ «Кризис — это шанс!..» (Беседа с Клаусом Вашиком) // Высшее образование в России. — 2006. — №1. — С. 122.

² Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. — 2004. — №1. — С. 4.

ного образования, раскрыть в ходе этого обсуждения, какую роль играет образование в согласовании ценностей современного социума, личности и общества.

Естественно, что ценности социума, его «коллективного разума», воплощенного в разных формах общественного сознания, в его духовной и материальной культуре, не могут в полном объеме стать ценностями для индивида в силу ограниченности его опыта и возможностей познания. Однако от того, каковы реальные возможности приобщения человека к образованию, какие ценности транслирует образование, во многом зависит прогресс современного общества.

Путь приобщения студента к ценностям культуры через различные формы образования (формальное, неформальное, информальное, т.е. в процессе повседневной жизни) достаточно индивидуален и целиком зависит от его собственной воли, желания, гражданской и социальной зрелости.

Процессы информатизации современного общества, бурно развивающиеся во всем мире, позволяют практически каждому человеку активно включаться в образование — во всех его видах и формах. Когда же человек в понимании целей образования и его ценностей становится соинтерпретатором социума, то это, бесспорно, дает новый вектор развития и личности, и обществу. Посредниками, способствующими квалифицированной интерпретации человеком ценностей культуры и целей образования, выступают и преподаватели высшей школы. Они помогают расширить горизонты видения проблем современной жизни, содействуют развитию способности к самостоятельной и адекватной интерпретации ценностей культуры, профессии и жизни. Многообразие и сложность связей между студентом, социумом и педагогами вуза как социальными посредниками являются предметом обсуждения в этой книге.

Стремление ввести проблему, заявленную в заглавии книги, в широкий контекст раздумий на эту тему философов, психологов, педагогов, а также специалистов в области негуманитарных наук предопределило широкое

использование высказываний различных авторов, т.е. «цитатный» жанр пособия. Однако приводимые в книге фрагменты текстов — не просто цитаты, предлагающие способ решения обсуждаемых проблем или дающие повод для постановки новых. Это обозначивание проблемного поля, в котором ведутся поиски путей развития современного образования; это описание конкретных решений с целью перемещения их в рефлексивный слой сознания; это попытка ввести обсуждение проблем высшего образования в смыслы и ориентиры современной культуры; это приглашение к «пропусканию» этих смыслов «через себя», к самоизменению и выстраиванию нового опыта деятельности в избранной профессии — преподавателя высшего учебного заведения.

Таким образом, авторы книги предполагают, что читатели включатся в процесс рефлексии над высшим образованием, используя приведенные тексты и их интерпретацию авторами как отправные точки для собственных раздумий, определения позиций по отношению к тем основаниям, на которых базируются изменения в сфере образования.

Содержание пособия организовано подчинением его кардинальной проблеме, обсуждение которой актуализируется исследователями и практиками, — гуманитарной сущности образования, раскрывающейся в его взаимодействии с культурой, в озабоченности смыслами человеческого существования.

В книге предпринята попытка включить преподавателей вузов в заинтересованное обсуждение тех вопросов, которые кажутся особенно важными в этой связи, для того, чтобы скорректировать собственное мнение о проблеме гуманизации и гуманитаризации высшего образования в целом, о его ценностях и возможных способах их представленности в различных учебных дисциплинах.

Авторы стремились раскрыть основания и способы профессионально-личностной рефлексии над опытом осуществления образовательной деятельности и «соединения», таким образом, ее видения из разных измерений — с позиций практика образования, осмысливающего эту

практику профессионала, и человека, озабоченного судьбами российского образования, принимающего участие в обсуждении (диалоге) перспектив его развития.

Рефлексия педагога — преподавателя высшего учебного заведения над собственным опытом предполагает видение этого опыта под углом зрения тех идей, которые доминируют в современном образовании, обсуждаются педагогическим сообществом как перспективные для развития образования, как требующие осмысления в контексте социокультурных изменений.

Отношение преподавателя к собственной профессиональной деятельности как основание для самоорганизации, саморегуляции, к «самостроительству» как способу создания образа «Я», личности и профессионала, формируется в процессе взаимодействия с Другим, с его опытом и размышлениями, представленными в различных источниках — непосредственном общении, в статьях, книгах, докладах и т.д. Осмысливаемый опыт и размышления становятся продуктивными для воспринимающих их, если читатель выходит по отношению к ним в рефлексивную позицию — как общеметодологического плана, так и с точки зрения «применимости» к собственным позициям и опыту.

В последние годы проблема образования широко обсуждается в разных сферах общественной жизни: периодических научных изданиях (журналы «Вопросы философии», «Вопросы психологии», «Педагогика», «Журнал социологии и социальной антропологии», «Alma mater», «Высшее образование сегодня», «Высшее образование в России» и др.); в СМИ, в практико-ориентированных материалах и т.п.

Ниже предложены фрагменты из научных статей, которые посвящены разным аспектам развития современного образования. Смысл их включения — привлечь внимания читателя к проблеме значимости методологического самоопределения преподавателей по отношению к ведущим идеям и концептам современного образования, что является фактором адекватного видения и оценки им собственного опыта. Почувствовать, увидеть, по-

нять, осмыслить соответствие и несоответствие сложившейся практики тем требованиям, которые предъявляются к современному образованию, может только сам профессионал. Неотрефлексированная практика «не выводит» человека на выявление сложностей и противоречий в собственной деятельности, соответственно, не стимулирует профессионально-личностное развитие, а иногда становится фактором профессиональной стагнации.

Выбор приведенных ниже фрагментов, естественно, не претендует на полноту характеристики происходящих в современном образовании процессов, но каждый из них высвечивает одну или несколько возможных линий осмысливания читателем собственного опыта, позволяя увидеть его в новом контексте.

Итак, обратимся к одному из достаточно представленных суждений:

«Высшее образование в новом раскладе ценностных ориентаций уже не служит источником распространения фундаментальных научных ценностей. Потребители высшего образования, в том числе и в России, прежде всего ценят: его доступность или “удобность”, то есть максимальное сокращение физических усилий для получения искомого результата; экономическую усредненность и эффективность (“платить меньше — получить больше”); упакованность учебных программ в яркие функциональные упаковки, облегчающие потребление “товара”, в качестве которого выступают знания и умения; максимальную коммерческую реализуемость полученных знаний».¹

Приведенный фрагмент текста эмоционально включает рефлексирующего читателя в осмысливание одной из кардинальных проблем современного высшего образования, открывает горизонты ее видения в контексте собственного опыта, делает его соучастником поиска социально ответственных решений в области образова-

¹ Покровский Н.Е. Российское общество в контексте американизации // Социологические исследования. — 2000. — №6. — С. 7.

ния, ответов на вопрос: достижимо ли «объединение» ориентаций образования на «распространение фундаментальных знаний» и на создание комфортных условий для их усвоения, «красивых упаковок», демонстрацию способов применения получаемых знаний? Формирование своей позиции по отношению к этой проблеме позволяет читателю включиться и в развернутую дискуссию об «институциональном конфликте» («институциональных ловушках») между современным высшим образованием, рынком труда и другими социальными процессами в обществе.¹

Широкое распространение в высшем образовании в последние годы получил компетентностный подход, который упорядочивает систему социальных требований и ожиданий по отношению к выпускнику вуза, направляет на поиски стратегии образования, адекватной поставленным целям.

Следующий фрагмент текста дает преподавателю вуза возможность отрефлексировать свое отношение к представленной в нем позиции, определить потенциал данного видения проблемы для собственной образовательной стратегии, преимущества и возможные ограничения, тем самым ответственно включиться в принятие решения о применении компетентностного подхода — с учетом высказываемых рядом специалистов «предостережений»:

«...Многие энтузиасты компетентностного подхода забывают о том, что любая система образования, усиливая одни потенции развития, ограничивает другие. Ана-

¹ См., например, статьи: Балацкий Е.В. Институциональные конфликты в сфере высшего образования // Высшее образование сегодня. — 2005. — №11; Андреева О.Ю., Кабацков А.Н. Институциональный кризис высшего образования через призму профессиональной культуры // Журнал социологии и социальной антропологии. — Том VII. — 2004. — №1; Лейбович О.Л., Шушкова Н.В. На семи ветрах: институт высшего образования в постсоветскую эпоху. Новые явления в российском высшем образовании // Журнал социологии и социальной антропологии. — Том VII. — 2004. — №1 и др.

лизируя то, что может и чего принципиально не может достигнуть образование, взявшее на вооружение компетентностный подход, Р. Барнетт показывает, что ради результативности, предприимчивости, социальной мобильности учеников образование может утратить традиционную установку на воспитание понимания, критичности и рефлексивности. Если компетентность окажется одним из побочных незапроектированных эффектов учебной деятельности, то это будет свидетельствовать о способности российского образования отвечать на вызовы XXI века, не отказываясь при этом от гораздо более фундаментальной цели — воспитать установку на поиск общих способов решения самых различных задач — и познавательных, и эстетических, и этических.

Понятие “компетентность” не органично для отечественной психологии и педагогики... В западной педагогике “компетентностные” педагогические цели, ценности и соответствующие технологии обучения и тестирования выросли из размышлений и действий, направленных на преодоление разрыва между результатами образования и ожиданиями потребителей образовательных продуктов. Существенно, что запрос на качества, которыми должен обладать выпускник образовательного учреждения, сформулировали не специалисты по детскому обучению и развитию, а хозяева рынка труда. При переводе этого запроса на язык образовательных реалий стало использоваться понятие “компетентность”, ассоциированное с результативным действием в нестандартных ситуациях. Речь идет о ситуациях, предполагающих неформализованное взаимодействие с партнерами, решение недоопределенных или запутанных задач, оперирование противоречивой информацией, динамичными и сложноинтегрированными процессами, управление которыми требует теоретического знания.

Для оценки результативности любой современной системы образования, в частности российского образования, компетентностный подход может оказаться полезным, по крайней мере, в одном отношении: как прием отстранения, метафора, которая помогает стереть пыль с затертых слов и по-новому увидеть привычные реалии, давно обжитые в психолого-педагогическом обиходе.

С одной стороны, это освоенные в обучении способы действия... С другой стороны, это способности, которые не сводятся к умениям, но без умений не справляются со своей основной работой: не обеспечивают быстроту, глубину и прочность освоения способов действия».¹

В научных раздумьях над образованием актуализирована проблема трансляции образованием гуманитарных ценностей:

«Есть все предпосылки (М. Бахтин, В. Библер, О. Долженко, Д. Лихачев, Ю. Лотман, Ф. Михайлов, Ю. Сенько и др.) считать гуманитарные основания культуры ее фундаментальными основаниями. Но в таком случае образование как способ становления человека в культуре является действительным и действенным в той мере, в какой оно гуманитарно. Иными словами, в образовании, да и в себе самом необходимо преодолеть технократизм, осуществить переход от вузовской педагогики предметоцентризма, патернализма, объяснения, монолога... к педагогике с другой доминантой — сотрудничества, понимания, диалогического смысла, переход — трудный и длинный. Судя по всему, образованию в XXI в. придется сделать усилие, чтобы быть образованием гуманитарным».²

В контексте гуманитаризации образования возрастает роль потенциала диалогического взаимодействия, партнерских отношений преподаватель-студент в достижении целей образования. Диалог в образовании интерпретируется как прообраз диалога в обществе (А.С. Ахиезер). С этих позиций переосмысливается и практика организации диалога в учебном заведении:

«Устойчивые модели аудиторного дискурса, считающиеся само собой разумеющимися и нейтральными участниками коммуникации, оказывают существенное влия-

¹Цукерман Г.А. Система Эльконина-Давыдова как ресурс повышения компетентности школьников // Вопросы психологии. — 2005. — №4. — С. 86.

²Фроловская М. Преподаватель — студент: возможности понимания // Alma mater. — 2005. — №10.

ние на результат педагогической деятельности. Традиционная модель аудиторного дискурса в своей чистой форме такова: “вопрос преподавателя — ответ студента — оценка ответа” (Cazden, 1988). Преподаватель, как правило, инициирует коммуникацию, задавая вопрос: “Что анализ подобного дискурса может сказать нам о социальных отношениях в аудитории?” Во-первых, в такой модели коммуникации устанавливаются несимметричные отношения: власть преподавателя по отношению к студентам. Преподаватель может говорить в любое время, в то время как студенты говорят только с разрешения преподавателя... Преподаватель имеет право оценивать, т.е. решать, какое знание является правильным и ценным, а какое нет. Преподаватель может прерывать студента, который задает вопросы, имеющие косвенное отношение к предмету обсуждения, выражающие личностную заинтересованность студента в том или ином аспекте или его непонимание объяснения преподавателя...».¹

На наш взгляд, обращение к данному тексту может направить преподавателя на раздумья над актуальной проблемой взаимодействия поколений в области образования в рамках кофигуративной (предполагающей повышение социальной роли нового поколения в этих процессах) и префигуративной (основанной на равной значимости разных поколений в добывании и оценке нового знания) культур (М. Мид): в каких ситуациях видение проблем, явлений обучающимся может быть не только значимым для преподавателя, но и превосходить его видение.

Размышления над сложившимися собственными представлениями могут быть поддержаны и направлены позицией психолога Г.А. Цукерман — о необходимости рефлексии педагога над проблемой взаимодополняемости суждений, находок, выводов преподавателя и студента в их совместном движении к пониманию образовательных текстов:

¹ Дудина В.И. Экспертные культуры и скрытая учебная программа в высшем образовании // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2005. — №2 (31). — С. 106—107.

«...Ваше видение целого — целостного культурного контекста каждого исторического события или отдельного литературного произведения, безусловно, богаче и полнее, чем ученическое... Учительская и ученическая партитуры прочтения “образа героя” или мотивов поступка могут оказаться разными, но равновозможными и равнодостоинными».¹

В контексте развития профессионально-личностной рефлексии преподавателя продуктивно и видение им с позиций общих идей своего опыта в его целостности, и осмысливание потенциала «отдельных» методов и приемов, используемых как в собственном опыте, так и в опыте других, возможностей встраивания их в стратегию своей деятельности. С этой точки зрения, в дискуссиях об образовании безусловный интерес представляет постановка проблемы о потенциале и границах применимости методов: звучат предостережения по поводу необоснованности, нецелесообразности, чрезмерного расширения границ использования тех или иных методов.

Например, оценивая потенциал игры как метода обучения, важно, очевидно, обратить внимание на возможные незапланированные эффекты использования этого метода:

«Мы предлагаем задуматься, в какие игры мы, андрагоги, играем на уроках, и не играем ли мы с огнем. Понимаем ли мы, во что втягиваем тех, кого учим? Готовы ли мы принять все правила игры? И является ли то, что происходит во время занятия действительно Игрой?.. В процессе игры мы можем столкнуться с выраженными вонне страхами, агрессией, восторженной радостью. Готовы ли мы реагировать профессионально, а не контролировать состояния и способы их выражения? Можем ли мы создать атмосферу психологической безопасности и принятия в условиях урока? Ведь без этого игра перестает быть игрой.

¹Цукерман Г. Саморазвитие: задача для подростков и их учителей // Знание — сила. — 1995. — №4. — С. 27.

...Может быть, то, что мы делаем на занятиях, — это не игра, а что-то совсем другое, например, “игровой прием”, “игровая форма обучения” или “игровая технология”? А игра пусть остается легкомысленной особой, не имеющей прагматических целей, таинственной и безответственной, свободной, азартной, энергичной и сверхартистичной».¹

Одно из значимых направлений рефлексии педагога, преподавателя высшей школы — рефлексия с позиции «отраженной субъектности» (В.А. Петровский), т.е. под углом зрения — каково может быть влияние преподавателя как субъекта на личность обучающихся.

В книге используются отрывки, которые содержат ретрорефлексию (т.е. взгляд на прошлое с позиции сегодняшнего дня) над взаимодействием с разными людьми, оставившими след в жизни авторов воспоминаний, повлиявших на выбор ими стратегий поведения, ориентиров в жизни и в профессии.

Потенциал этих материалов для преподавателя высшей школы — в возможности ответить на вопросы: какие значимые для меня ценности, которые я стремлюсь передать обучающимся, позитивно воспринимаются ими и становятся личностно значимыми; как эти ценности подтверждаются моим отношением к профессии, к студентам, способами, которые я выбираю для взаимодействия с ними. Приведенные в следующих главах отрывки из воспоминаний содержат портреты преподавателей разных времен именно для того, чтобы увидеть целостность влияния личности в избранной профессии — преподаватель высшей школы (несмотря на множественность индивидуальных проявлений), выделить ее доминирующие характеристики, которые могут быть спроецированы на собственный образ. Один из аспектов интерпретации приведенных текстов — осмысливание себя не только настоящего, но и будущего, реализующе-

¹ Кузина Е.Е. Осторожно: игра // Постдипломное образование в системе непрерывного образования. — СПб.: СПГАППО. — 2005. — С. 79—81.

го «выбранные» в работе над текстами ориентиры само-строительства.

Конкретизируя этот подход, рассмотрим один из фрагментов воспоминаний М. Алигер:

«Мы были первым набором, и у нас, поэтов, творческий семинар вел скромный и славный человек, Илья Дукор. Он был врачом-психиатром, работал в одном из московских диспансеров, но всю жизнь занимался и литературной деятельностью, смолоду примыкал к конструктивистам, неизменно писал и часто публиковал скромные критические статьи и рецензии. И вот вел творческий семинар в новообразованном Литературном институте. Как он это делал, рассказать, пожалуй, невозможно и восстановить трудно. Любил поэзию, с интересом относился к нам, был спокоен, разумен, доброжелателен. Умел находить с нами общий язык, умел никого не обижать, никого не выделять. И мы любили свои семинарские занятия, доверяли своему руководителю и вероятно подсознательно, сами того не замечая, многому там научились. И прежде всего, научились владеть собой, научились справляться со своими чувствами. Научились уважению и вниманию друг к другу. Драгоценные уроки! Молодчина Дукор! Ибо ведь очень непростая задача — управиться с полуторадесятками разных личностей, разных характеров и самолюбий. Это непросто в любом случае, а уж тем более, когда речь идет о сочетании некоторого количества молодых людей, уверенных в том, что они — поэты, считающих себя поэтами, мнящих себя поэтами... Мы были очень разные и поначалу очень ошетиненные. Дукору удалось создать в семинаре спокойную, ровную, доброжелательную атмосферу. Ему удалось помочь нам найти общий язык, научиться понимать друг друга и помогать тому, чтобы в результате наших разговоров, обсуждений и размышлений, нередко разных и противоречивых, возникала бы некая искра... выражающая самое главное, самую суть наших раздумий и поисков».¹

¹ Алигер М. Черный хлеб с горчицей // Воспоминания о Литинституте. — М., 1983. — С. 41.

По поводу значимости этого образа педагога, запечатленного М. Алигер, слушатели одной из групп курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высказали разные суждения:

— «Привлекают знания, эрудиция, возможность свободно “подключать” знания из разных областей, необходимые для решения проблем, стоящих перед коллективом, группой, в которую Дукор входил как равноправный участник обсуждения. Его отличие и преимущество — не в позиции **над** слушателями, а в богатстве ассоциаций, опыта решения проблем, ситуаций, в умении интегрировать знания».

— «Здесь, конечно, важен опыт психиатра. Это очень важный опыт для работы преподавателя, педагога: “удалось создать спокойную, ровную доброжелательную атмосферу”. Конечно, подготовленность как психиатра решает дело. Нам очень нужны психотерапевтические знания. Теперь их можно взять из книг. Но все-таки очень трудно отобрать те, которые можно использовать в работе».

— «Я бы выделил здесь — “ему удалось помочь нам найти общий язык, научиться понимать друг друга...”».

Предложенные направления рефлексии — раздумья над собственным опытом преподавания, видение его с позиций сегодняшних тенденций и проблем развития образования, соотнесение с персонифицированным другим опытом (практиков преподавания в высшей школе, деятелей науки и культуры) — поддерживаются далее в книге постоянной апелляцией к читателю как рефлексирующему и над современными научными интерпретациями происходящих в обществе и образовании процессов.

Личный опыт человека — это то важнейшее условие, при котором рефлексия над достижениями в науке и опытом других людей становится продуктивной. Только в сопоставлении с имеющимся опытом могут быть реально оценены те плюсы и минусы, которые несет новый опыт и знания. Именно так формулирует проблему активной «прибавки» к имеющемуся у человека опыту известный философ В.М. Розин:

«Вероятно, программам реформирования педагогики должны предшествовать локальные педагогические нововведения и усилия на местах, в ходе которых можно будет оформить локальный контролируемый педагогический опыт. Однако для того, чтобы этот опыт обрел статус общезначимого и эффективного, нужна серьезная педагогическая критика и рефлексия, т.е. в современной педагогике должен более интенсивно формироваться второй слой, который можно назвать “рефлексивным”. Задачи же третьего (“коммуникационного”) слоя — обсуждение общих условий современного образования (экономических, социальных, культурных); анализ возможных форм образования; обсуждение возможностей реализации серьезной политики в сфере образования; определение назначения и особенностей разных педагогических практик и программ и т.д. Следует отметить, что второй и третий слои являются не только областью теоретизирования, но и сферой профессиональной практики и общения».¹

Таким образом, основной замысел авторов книги — включить читателя в обдумывание наиболее значимых проблем методологического плана, касающихся его педагогической деятельности

Анализ современной литературы дает основание эксплицировать следующие проблемы и идеи — как наиболее значимые и требующие дальнейшего методологического самоопределения по отношению к ним преподавателей высшей школы:

- осознание социальной сущности и ценности современного образования;
- принятие идеи «опережающего образования»;
- понимание продуктивных тенденций развития образования;
- развитие в себе способности видеть в любом частном факте проявление общих закономерностей обучения и образования;

¹ Розин В.М. Опыт гуманитарного исследования и преподавания // *Alma mater*. — 2005. — №6. — С. 30.

— ориентация на поддержку субъектности человека (студента) в образовании;

— принятие идеи гуманитаризации образования;

— принятие идеи полифункциональности знания в современном обществе и образования как исходного критерия педагогической деятельности (его ориентированность на развитие компетентности в разных областях жизни; предсказательно-прогностический характер современного знания; направленность на обеспечение консенсусов и договоров; потенциал для самопознания, самопонимания, самотрансценденции);

— интерпретация современного социального мышления человека как цели и ценности образования;

— понимание роли современного образования в развитии самопознания и самопонимания молодого человека как рефлексивного механизма его самоопределения и саморегуляции во всех сферах жизнедеятельности;

— видение способов реализации современных тенденций развития образования как основы собственной преобразующе-конструктивной деятельности.

Ориентируясь на эти основные идеи, по отношению к которым преподаватель определяет свою позицию (позицию практического методолога), читатель сможет выстраивать собственную стратегию образовательной деятельности, выбирая из пособия те мысли, идеи, направления, рекомендации, которые кажутся значимыми ориентирами, созвучными его опыту и размышлениям над целями и ценностями образования.

Такая акцентация — на собственное методологическое самоопределение — предполагает осмысливание своего опыта в контексте тенденций развития современного образования и конструирование на этой основе новой образовательной реальности как реализуемого авторского проекта.

Таким образом, данное пособие может быть рассмотрено как введение педагога, преподавателя высшей школы в технологию методологического анализа и проектирования собственной деятельности.

РАЗДЕЛ 1

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИТУАЦИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Глава 1

ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ

Образование... При всей, казалось бы, обыденности этого термина, обозначающего привычное и известное всем явление, в действительности глубина и неоднозначность его трактовки несомненна. Понятие «современное образование» вносит новые акценты в понимание его сущности и целевой направленности, порождая еще большее разнообразие его определений.

Современное высшее образование — органичная часть образования в целом, поэтому его важно рассмотреть в широком контексте проблем образования — общего среднего, начального и среднего профессионального, образования взрослых.

Размышления о современном образовании, его ценностях и роли в жизни общества и каждого отдельного человека начнем с раскрытия этой проблемы современными философами, социологами, педагогами.

Крупнейший социолог XX века Даниэл Белл в книге «Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования» определяет место и роль образования в современном и будущем обществе, обосновывает

ывая значимость образования в создании человеком «своей собственной системы ценностей»:

«Сам факт существования в настоящее время множества путей получения информации и приобретения опыта диктует необходимость осознанного понимания **процессов выработки концепций** как средства организации поступающей к индивиду информации с целью разработки прогностических схем осмысления личного опыта. Концептуальная схема — это набор взаимосвязанных категорий, соединяющих различные стороны опыта или свойства предмета в целях сравнения их или поиска отличительных черт от других сторон и свойств. Функция образования состоит в том, чтобы найти общие и отличные особенности различных схем осмысления опыта...

И так же, как разрешение кризиса самоидентификации личности происходит в процессе слияния противоречивых аспектов индивидуального познания в единое целое, так и знание выступает организацией опыта, соотносимого с другими формами опыта с целью создания логически стройных критериев оценки.

Задача... в этих условиях состоит в том, чтобы сопоставить методы логического познания: исторического познания, объектом которого является традиция, которую можно сопоставить с настоящим; методологического познания, которое делает понятным концептуальные основы познания и его философские предпосылки; индивидуального самосознания, которое позволяет человеку понять источники его предубеждений и дает возможность создать свою собственную систему ценностей путем последовательного изучения общества.

Образование — это “переработка” материалов прошлого, не требующая полного отказа от его истин или полного ему подчинения. Оно характеризуется постоянной напряженностью, напряженностью между прошлым и будущим, разумом и чувственностью, традицией и опытом. Напряженность эта, несмотря на все ее стрессы и неудобства, является единственным источником сохранения независимости самого процесса познания. Образование — это утверждение принципа интеллектуального

и художественного порядка посредством поиска взаимосвязей в дезорганизованном мире знаний».¹

Приведенные высказывания Д. Белла, безусловно, не отражают всей глубины его анализа роли образования в жизни современного общества, однако, с нашей точки зрения, определяют вектор современных раздумий над проблемой целей и ценностей образования.

Введем в наши предварительные рассуждения об образовании и такие позиции:

«Сфера образования, несомненно, несет свою, и немалую, долю ответственности за многие негативные явления, ибо причиной их в конечном счете является сам человек, утративший способность активно противостоять злу во всех его проявлениях, потерявший веру в нравственные, духовные ценности мира и смысл человеческой жизни, лишившийся жизненных ориентиров, не находящий ответов на важнейшие мировоззренческие вопросы ни в науке, ни в религии, ни в образовании»²;

«Во главу угла можно поставить не удовлетворение постоянно растущих потребностей... а прежде всего безопасное развитие человечества и реализацию ряда фундаментальных ценностей, типа здоровья, семьи, разумно понятых прав и свобод»³;

«Для того чтобы быть свободным в этом мире, нужно стабильно ориентироваться в нем, то есть как бы все время знать, где ты есть».⁴

В этих извлечениях из работ современных философов просматриваются контуры сложного взаимодейст-

¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. — М., 1999. — С. 568—569.

² Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. — 1998. — №2. — С. 49.

³ Розин В.М. Наука и культура (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 1998. — №10. — С. 25.

⁴ Шрейдер Ю.А. Ценности, которые мы выбираем. Смыслы и предпосылки ценностного выбора. — М., 1999. — С. 144.

вия ценностей социума, образования и личности. Именно эта проблема представлена в данном пособии как приоритетная в методологическом самоопределении преподавателя.

Современное прочтение образования особо выделяет вопрос о соотношении обучения и образования:

«Разграничение между обучением и образованием вполне понятно. В прошлом они были едины. Мы тогда жили в “информационно бедном обществе”. Непосредственный жизненный опыт, приобретаемый на ферме или в маленьком городке, мог быть значительным, но кругозор в других областях — знакомство с миром искусства, культурой или политикой за пределами своей местности — ограничивался книгами и школой. **Школа придавала организованность опыту и кодифицировала жизненные ценности.**¹ Сегодня ситуация кардинально изменилась... Образование стало приобретаться вне школьных стен, через разнообразное воздействие со стороны средств массовой информации и коллег, в то время как школы, в силу их роли “стражей образовательного процесса”, стали более профессиональными и специализированными...».²

В современном обществе образование все в большей степени становится непрерывным, осуществляется «в течение всей жизни» человека. Именно эта позиция последовательно проводится в материалах ЮНЕСКО. Но образование только тогда перестает быть «сокрытым сокровищем», когда человек открывает для себя его ценность.

Другая позиция, развиваемая мировой практикой образования: «от обучения к учению» — как образовательной деятельности в различных ее видах и формах, самостоятельно организуемой личностью и избирательно направленной.

Взгляд на образование с позиций взрослого человека

¹ Выделено авторами.

² Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. — М., 1999. — С. 565—566.

или «из сферы образования взрослых» в целом высвечивает проблемы, наиболее актуальные для развития образования как целостного явления в обучающемся обществе.

Образование фокусирует внимание общества на ценностях и приоритетах в сфере знаний и опыта современных практических решений — на разных уровнях социальных консенсусов.

Принятые практикой подходы к стратегии высшего образования важны для образования в целом, так как они фиксируют внимание общества на таких социально и лично значимых эффектах, как гуманитарная ориентированность всего содержания образования, его практическая направленность, обращенность образования к сущностным, духовно-нравственным процессам развития личности, поддержка творческого потенциала человека как созидателя. Утверждающаяся в последние десятилетия позиция по отношению к человеку как субъекту — актору в образовательной деятельности — при условии, что он разделяет его ценности, способствует реализации этого потенциала и в жизнедеятельности. Эта позиция и делает образование «работающим» на будущее — самого человека и сообщества людей.

Важнейшим принципом высшего образования, обеспечивающим перевод этих исходных ориентиров в реальный образовательный процесс, выступает интеграционное согласование ценностей и опытов — человека и социума.

Таким образом, процессы, происходящие в образовании и отрефлектированные социумом, прочерчивают новые перспективы его развития, по-новому расставляют акценты и в высшем образовании.

Многие явления в современном образовании взрослых в некоторой степени предвосхищают процессы их институционализации в обществе и, в частности, в высшем образовании. Так, возможность выбора взрослым человеком образовательных программ, форм, темпов и способов их освоения расширяет поле внутренней сво-

боды личности. Стилъ взаимодействия с андрагогами, утверждающийся в образовании взрослых (андрагог — специалист в образовании взрослых — выступает не только в роли передающего информацию, но и в роли консультанта, собеседника, фасилитатора, соавтора и т.д.), может способствовать утверждению подобного стилиа и в иных сферах жизни и общения человека.

Образование взрослых нередко опережает другие социальные институты в артикуляции проблем, значимых для общества в целом. Сошлемся, к примеру, на широкомасштабную международную конференцию, проведенную под эгидой ЮНЕСКО в Институте образования взрослых Российской Академии образования в 1991 году. Раскрытие темы конференции — «Функциональная неграмотность и профессиональная некомпетентность как факторы риска современной цивилизации» — обозначивало не только вектор развития образования взрослых (ориентиры и технологии), но и актуальную проблему развития общества.

Взгляд на образование в целом из такой подсистемы как образование взрослых представлен в современной научной рефлексии над образованием явно недостаточно. В частности, в диссертационных исследованиях, посвященных педагогическим проблемам, опыт образования взрослых (теория и практика) обычно игнорируется, хотя нередко именно в этой сфере были получены результаты, значимые для решения избранного исследователем вопроса.

На наш взгляд, сегодня особую значимость для обоснования ориентиров образования приобретает именно теория и практика образования взрослых. В условиях перемен эта подсистема активно перестраивается, сообразуя поиски содержания и форм образования, востребованных людьми различного возраста и опыта и доступных им, с продуктивными тенденциями развития современного общества.

Взгляд на проблемы модернизации образования «из взрослости» — это взгляд и отдельного взрослого чело-

века и «взрослого сообщества» в целом; это и взгляд с позиций совокупного представления о взрослом человеке, востребованном современным обществом, и, что представляется наиболее значимым, — проекция поддерживаемых в образовании взрослых продуктивных тенденций развития общества на образование в целом.

Отношение взрослого человека к процессам модернизации в данной сфере чаще всего связано с чувством удовлетворенности (неудовлетворенности) приобретенным в юные годы образованием или образованием, сегодня получаемым его детьми, внуками, и с осмыслением его «эффектов» в развитии собственной личности. Естественно, что отношение к процессам модернизации в сфере образования при таком подходе различно.

Значительное число людей не видит в ней смысла, поскольку убеждены в качестве полученного образования (фундаментальность знаний, общекультурные эффекты, особенно в сравнении с «поверхностностью» зарубежного образования). Они считают эффективной «возвратную модернизацию» образования (Л.Н. Лесохина), обращение к истокам, прошлому.

Другие связывают процессы модернизации с устремленностью в далекое будущее — с развитой информационной культурой, в которой личность самостоятельно и свободно определяет свой собственный путь образования буквально с раннего возраста. В современном образовании взрослых они поддерживают уважение к опыту обучающегося (образовывающегося), возможность выбора форм и методов, согласовывающегося с опытом и ожиданиями взрослых.

Внимание к этим позициям позволяет сбалансировать в процессе модернизации образования традиции и новации, поддерживать ценимые взрослыми людьми качества полученного и получаемого ими образования, в какой-то мере предупредить разрыв между «отцами» и «детьми», неизбежный при отсутствии общего культурного поля, размываемого неоправданными инновациями в образовании.

Представляется, что изучение экспектаций взрослых в сфере образования поможет проявить латентные его функции, их эффекты. Ожидания взрослых по отношению к образованию позволяют также ответить на один из кардинальных для современного общества вопрос — для чего каждый из взрослых и взрослые как совокупность учатся, для достижения какой цели.

Для обоснования ориентиров образования не менее значима проекция совокупного представления о взрослом человеке, востребованном современным обществом.

Анализ гуманитарной периодики последних лет выявляет движение к центру, ядру требований к современному взрослому. Это такие его проявления, как:

- интерпретация себя ответственным субъектом (актуализируется позиция В. Франкла — «ответственен за осуществление смысла и реализацию ценностей»); склонность к самореализации, основанной на смысле долга и социальной ответственности;

- способность к разумному ограничению потребностей;

- согласованность опытов в разных областях жизни;

- интерпретативная компетентность (стремление выяснить, что происходит; способность видеть ситуацию из разных горизонтов, адекватное истолкование себя, своих возможностей и ограничений);

- реалистичность; способность проводить «демаркационную линию» между теоретическими императивами и конкретными возможностями их реализации;

- мышление, способное к конструктивным обоснованным решениям (полного спектра, «калейдоскопное» и др.);

- ассертивность (умение непосредственного и честного выражения чувств как предпосылка «жизни не во лжи»);

- умение сохранять самообладание в условиях неопределенности; выступать примирителем и посредником между конфликтующими.

Эти, востребуемые обществом, проявления взрослого человека не могут оказаться вне поля зрения при проектировании содержания и форм высшего образования.

Современное образование взрослых расширяет пространство своего бытования, вскрывая образовательный потенциал любой жизненной ситуации, ориентируя на осмысливание своей деятельности как способствующей образованию любого специалиста (социального работника, инженера, юриста, врача, руководителя учреждения и др.).¹

Разветвленная система образования взрослых открывает перед человеком реальные возможности и перспективы действительно непрерывного образования, выбора времени, форм и способов его осуществления для реализации жизненных целей и планов, что существенно осознавать еще в школьные или студенческие годы, прогнозируя собственную жизнедеятельность.

Таким образом, модернизация системы образования в стране будет ограниченной и менее продуктивной без внимания к развитию и достижениям образования взрослых. Формирующиеся в этой сфере нормы и ценности, правила и смыслы, регулирующие поведение людей, направляя процессы опривычивания и типизации (институционализации) образования взрослых, создания новых разнообразных образовательных ситуаций, нередко опережают развитие высшего образования и образования в целом и могут быть ориентирами в его модернизации.

¹ Андрагог в открытом обществе / Материалы российско-польского семинара / Под ред. Е.А. Соколовской, Т.В. Шадриной. — СПб. — Иркутск — Plock, 2000.

Глава 2

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПОСРЕДНИК МЕЖДУ ОБЩЕСТВОМ И ЛИЧНОСТЬЮ

Преподаватель высшей школы выступает не только в роли педагога, наставника молодежи. Он работает и со взрослыми студентами — «вечерниками» и «заочниками», руководит аспирантами. И в этой своей ипостаси он — андрагог.

Традиционно андрагогом называют профессионала, занятого в сфере образования взрослых в его организованных формах — преподавателей школ взрослых, вузов, институтов повышения квалификации, курсов и т.п. Сегодня научно-гуманитарное сообщество и практика образования взрослых предлагают «расширенное» толкование феномена «андрагог». Авторы солидаризируются с этой позицией.

Андрагог — любой специалист, профессионал, выступающий как социальный посредник в различных формах взаимодействия со взрослыми, способствующий приобретению ими новых знаний и актуализирующий деятельность взрослого человека в образовательном плане — для достижения социально-значимых целей и реализации жизненных планов.

Преподаватель как андрагог, работая со взрослыми студентами, уже имеющими опыт профессиональной деятельности, ориентирован на «вооружение» их знаниями, необходимыми для того, чтобы по-новому интерпретировать свой опыт, способствовать «поиску и открытию личностных, профессиональных и политических миров»¹, нередко найти способы улучшения социального самочувствия.

Итак, преподаватель вуза — и педагог, и андрагог.

¹ Радивое Кулич. Современное понимание роли преподавателя в обучении и образовании взрослых // Педагогические кадры двадцать первого века. — Белград, 1998. — С. 133.

Его миссия — быть социальным посредником, способствующим приобщению студента (и молодого человека, и взрослого) к новым ценностям современного мира через различные виды образования.

В широком смысле слова социальное посредничество осуществляют такие институты общества, как культура, наука, искусство. Прямыми «послами социума», непосредственными социальными посредниками, являются конкретные носители его идей — педагоги, андрагоги, политические деятели, работники культуры. Главная функция социальных посредников (и в этом преподаватель не является исключением) — способствовать соинтерпретации людьми тех целей, ценностей, реалий, которые современный социум фиксирует, осмысливает и транслирует людям (в виде образов, знаков, символов, текстов и т.д.). Приобщение к ним человека и создание на их основе новых «продуктов» — личностных смыслов социального опыта, ценностных оснований собственной деятельности, стратегий жизни и др. — и есть сущностный смысл образования.

Потребность человека в «посреднике» — как педагоге, андрагоге и др. — определяется многими факторами: прежде всего мерой его социальной зрелости, образованностью, способностью к самостоятельной и достаточно полной интерпретации различных сфер человеческих отношений, деятельности и самого себя.

Образование как путь восхождения к социальной зрелости, как определение человеком «новой меры», сквозь призму которой он иначе, чем ранее, воспринимает мир, свои возможности и обязанности, — главный ориентир деятельности преподавателя. Его деятельность — это процесс взаимодействия (в разных его формах) со студентом в целях его образовательного продвижения.

Личностные эффекты — в зависимости от целей такого взаимодействия — могут быть различны:

— приобщение к тем знаниям, которые расширяют кругозор человека, раздвигают рамки видения интере-

сующего его предмета, позволяют по-новому интерпретировать имеющийся опыт,

— развитие (или изменение) мотивационно-ценностных установок и ориентаций (в жизни, профессии, по отношению к людям, к самому себе и т.п.);

— освоение новых практически-действенных подходов к решению различных значимых для него проблем.

Таким образом, будучи социальным посредником, преподаватель в процессе взаимодействия со студентом осуществляет образовательное взаимодействие, информирование, интерпретацию целей, ценностей и реалий социума. При интерпретации фактов, событий он проявляет и свою собственную позицию, которая может отличаться от позиций, предложенных другими авторами (книг, учебников и т.п.), но при обязательном условии: он должен представить студенту разные позиции по отношению к рассматриваемому вопросу.

Несоответствие интерпретаций, очевидно, есть «пусковой механизм» для включения в диалог, связанный с любой проблемной ситуацией. От выяснения несоответствия интерпретаций, тем более конфликта интерпретаций, — прямой путь к осознанию человеком ценностей, которые за этим стоят, и мотивов, которые побуждают его и других к определенным утверждениям и действиям.

Практически любой эффект образовательного взаимодействия содержит — наряду с ожидаемыми — и непредвиденные заранее (или, по крайней мере, до конца не просчитанные) линии контакта, инициируемые самой ситуацией.

В образовательном взаимодействии «запрограммированная» линия может быть заранее четко отработана преподавателем (естественно, если он достаточно хорошо подготовлен к работе с аудиторией — в методическом и в психологическом плане). Возможные непредвиденные ситуации связаны обычно с особенностями человека или аудитории, с которой осуществляется контакт. Чаще всего они обусловлены несовпадением

ожиданий (как с той, так и с другой стороны), а также неспособностью преподавателя (ввиду разных причин — недостаточной эрудированности в других областях знаний, характерологическими особенностями и др.) выйти в диалоговые отношения. Рефлексия преподавателя по поводу непредвиденных им ситуаций и их эффектов дает значимую для него информацию о содержании и методах работы с аудиторией и позволяет прогнозировать направления ее дальнейшего совершенствования.

Однако профессиональная рефлексия преподавателя по своим возможностям и функциональным целям значительно шире и глубже включена в образовательный процесс. Она выступает одним из важнейших условий успешности его профессиональной деятельности.

Прежде всего она предполагает — в соответствии с социально-посредническими функциями установления соответствия между ценностями человека и ценностями современного социума — признание за студентом права на владение полнотой интерпретаций социумом современных реалий и ценностей. Для преподавателя это означает собственное владение этой интерпретацией и установку на обогащение ее способов.

В чем он может видеть эффекты реализации целей, поставленных перед ним социумом и отрефлексированных им самим?

Во-первых, — в содержательно-информационном насыщении потребности человека в новых знаниях о тех проблемах, которые его интересуют (их постановке и способах решения в современном социуме). Во-вторых, — в существенном обогащении мотивационно-ценностной структуры сознания и студента, и самого преподавателя. В-третьих, — в осмысливании новой информации с целью использования в практике.

Обеспечение этих эффектов деятельности преподавателя требует постоянного «наращивания» **рефлексии как важнейшей профессиональной установки**. В конкретных формах взаимодействия в процессе профессио-

нального общения, где постоянно востребовано это качество, при условии его осознания преподавателем, развиваются:

— способность к предвосхищению ожиданий студента по отношению к содержанию информации, решающей его проблемы, и к действиям преподавателя как личности, призванной разрешить в соответствии с этой информацией его проблемы (*«упреждающая рефлексия»*);

— способность в ходе общения вычерпывать дополнительную информацию об ожиданиях студентов из их замечаний, вопросов, пожеланий и претензий, наблюдений за поведением, непредвзято ее оценивать и использовать для конструктивного продолжения контакта, обеспечивающего новое видение каждым из них своих проблем и способов их решения (*«позиционная рефлексия»*);

— способность преподавателя отслеживать и оценивать результаты общения (сопоставление достигнутых эффектов по отношению к проблемной ситуации, возникшей у студента, и найденных педагогом способов ее разрешения или переструктурирования) — *«ретроспективная рефлексия»*.

Такая рефлексия способствует не только более позитивному и продуманному разрешению различных ситуаций образовательной деятельности, но и стимулирует развитие социальной ответственности преподавателя за конкретного человека и его судьбу.

Направляющую роль в рефлексивном анализе им своей деятельности играет его методологическая компетентность, непосредственно соотносящая эффекты осуществленной (или предполагаемой осуществиться) деятельности с основными ценностными позициями социума и целями, которые ставит перед собой педагог как социальный посредник. Именно методологическая компетентность и профессиональная рефлексия, выводя преподавателя за пределы конкретного межличностного профессионального общения, способствуя осознанию

своей личной причастности к целям и ценностям социума и как субъекта «Я», и как социального посредника, порождает потребность в дальнейшем повышении квалификации и самообразовании, причем не только на уровне «новых технологий», но прежде всего — в сфере гуманитарных ориентиров образования.

В связи с этим актуальна потребность педагога в со-оценке своих действий коллегами по профессии, в сопоставлении их с рекомендациями ученых. При развитой профессиональной рефлексии объектом внимания становятся не сами по себе конкретные дела, а прежде всего способы выявления «откликов» студентов и реальных эффектов взаимодействия (в виде изменения социального самочувствия, большего доверия к социуму, развития умения глубже понимать социальные перемены и собственную судьбу в современном мире и т.п.).

Педагогическая рефлексия в этом качестве наиболее продуктивна, поскольку обеспечивает исследовательскую позицию преподавателя как педагога или андрагога. Таким образом, рефлексивные процессы соединяют практические аспекты деятельности преподавателя вуза с аналитически-исследовательскими, способствуют осознанию, определению им своих позиций по отношению:

- к целям и задачам образования;
- к информации (гуманистическая и гуманитарная направленность профессионального восприятия и интерпретации);
- к студенту как субъекту образовательной деятельности — с его правом на выбор содержания образования, с его ожиданиями получить в ходе образования способы позитивной самореализации, улучшения социального самочувствия, укрепления уверенности в достижении своей цели — профессиональной, жизненной;
- к педагогическому (андрагогическому) взаимодействию — как партнерству, в котором участвуют равноправные социальные субъекты.

Глава 3

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЙ, РАСКРЫВАЮЩИХ СОВРЕМЕННЫЕ СМЫСЛЫ И ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Я считаю, что формулировка опыта, содержащегося в пределах интеллектуального горизонта эпохи и общества, определяется не столько событиями и желаниями людей, сколько базовыми понятиями, которыми они располагают для анализа и описания своих переживаний ради собственного понимания.

С. Лангер¹

Ориентируясь на данную позицию, раскроем смысл понятий, направляющих профессионально-личностную рефлексию преподавателя высшей школы.

Авторы намеренно не пытались дать достаточно строгие определения этим понятиям, учитывая всю многозначность их трактовок в современной философской и педагогической литературе. Контексты, в которых эти (как и многие другие) понятия раскрываются в пособии, дают дополнительную информацию, позволяющую читателю достаточно четко понять смысл, который авторы вкладывали в каждое из них.

Обосновывая правомерность такого подхода к интерпретации ключевых понятий, сошлемся, например, на позицию современного отечественного философа Ф.Т. Михайлова:

«Боюсь, однако, что безнадежно устарела сама форма определений, укорененная в наших по сути дела дидактических практиках — в лекциях, статьях, книгах, не говоря уже о словарях и энциклопедиях. Со времен средневековой схоластики она требует от авторов однозначного и именно **словарного** определения предмета обдумывания. Что и вписалось органично во все практи-

¹Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства. — М., 2000. — С. 11.

ки и по сей день господствующего формального образования... Цель здесь одна: ученик должен запомнить словесный предел его смысла для лексического означивания им содержания всех дальнейших мысленных действий с этим предметом».¹

Ценности общества. В самом общем виде — это духовно-нравственные ориентиры общественного и индивидуального бытия, обеспечивающие преемственность материальной и духовной культуры общества.

Ценности общества (терминальные ценности) — исторически сложившиеся, устойчиво закреплённые в языке и культуре термины-смыслы, раскрывающие в предельно обобщённом виде значимые для общества ориентиры его жизни и развития (духовно-нравственные, в том числе и воплощённые в материальной культуре):

- ценность культуры и образования;
- ценность духовной жизни общества;
- ценность преемственности поколений;
- ценность нравственного развития общества;
- ценность преемственности истории человечества;
- ценность преемственности нравственного развития социума;
- ценность преемственности материальной и духовной культуры общества и др.

Терминальные ценности, переведённые в действенный план, предполагают возможность их достижения социумом. Нередко они формулируются как цели: приобщение каждого человека и сообщества людей к освоению, использованию и развитию общечеловеческих ценностей.

Цели общества — направление реализации его ценностей, вектор опережающего развития. Цели органично соединены с ценностями и выражают направленность движения человечества (отдельного человека) на их достижение.

¹ Михайлов Ф.Т. Немота мысли // Вопросы философии. — 2005. — №2. — С. 28.

Все **цели и ценности** общества аккумулируются в виде обобщенных знаний коллективного субъекта — человечества — и разделяются (принимаются) различными сообществами людей (государством, нацией, различными объединениями и группами людей, в конечном счете — отдельными индивидами) в зависимости от их собственных ценностных установок и жизненных позиций.

Ценности личности — идеология жизни человека в обществе, жизненные смыслы, основанные на поддерживающих их значимых для личности мотивах, чаще всего — целесообразного для организма поведения (но, возможно, и разрушительного). Ценности личности могут иметь как общечеловеческую, так и эгоистически личностную направленность, проявляясь на терминальном и операциональном (инструментальном) уровне.

Смысл — это значимое и избирательное для личности (общества) отношение к ценностям бытия, придающее жизни определенный вектор развития.

В своем предельном выражении — это смысл человеческой жизни как таковой, в элементарном же — смысл любого момента жизни, любой жизненной ситуации вполне определенного человека (В. Франкл).

В своем предельном выражении смысл бытия для личности, как и для общества, равнозначен ее духовности (естественно, в соответствии с ее терминальными ценностями бытия).

Несомненно, что процесс нахождения смысла бытия может проявляться через внутреннюю свободу выбора — как для человека, так и для сообщества людей (при их внутреннем договоре), а это — в свою очередь, путь к ответственности за сделанный выбор, в конечном счете — выход в самотрансценденцию (т.е. за пределы своего «Я», в мир людей и человеческих отношений).¹

Термин «личностные смыслы» акцентирует внима-

¹ Пископель А.А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам // Вопросы психологии. — 2001. — №6. — С. 103—118.

ние в большей степени на вхождение ценностей в структуру жизненных отношений и жизненных проявлений человека. Если ценности личности — это, скорее, «Я-концепция» его жизни, то личностные смыслы — это та «сердцевина» этой концепции, которая постоянно дает направление всем его жизненным планам и целям.

«...Жизнь не имеет априорного смысла, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл» (Ж.-П. Сартр).¹

Образование — как ценность для социума — выступает в своей основной позиции как главное условие поддержания, сохранения и развития непреходящих ценностей социума (духовных и материальных). Наука, культура, искусство, представленные в образовании, по своей сущности есть духовная рефлексия человечества на свой опыт — в широком смысле этого слова.

Образование — проверенный практикой общественного развития путь установления связей и нахождения консенсусов на основе общечеловеческих ценностей различными социальными общностями людей (этническими, религиозными и др.).

Образование как ценность для личности есть обретение и развитие общечеловеческих ценностей в индивидуальном и коллективном познании и труде.

В индивидуальной рефлексии оно может предстать перед человеком в виде самооценности (безотносительно к практическому результату) и в виде ценности — средства для достижения других ценностей, имеющих большую значимость для индивида. И в том, и в другом случае оно может выступить средством самореализации личности в социуме.

Образование как путь согласования ценностей социума и индивида.

Современное мировое демократическое открытое об-

¹ Цит. по книге: Каган М.С. Философская теория ценности. — СПб., 1997. — С. 52.

щество исповедует идеологию максимального сближения интересов и ценностей личности и социума. Образование — один из важнейших каналов этого сближения и по его открытости людям, и по его внутренней направленности на всесторонний учет интересов и возможностей каждого человека. Первостепенную значимость приобретает согласование целей и ценностей человека и социума на всех уровнях их взаимоотношений, включая и образование. Образование дает шанс такого согласования, поскольку способствует развитию личности человека, позволяет ему найти себя в огромном многообразии сфер знаний и человеческого опыта.

Современное образование, учитывающее природу и возможности человека, способно достаточно легко адаптироваться к его вопросам — именно в силу многообразия путей связи с ценностями человека, мотивационно поддерживающими значимые и доступные для него сферы знаний.

Операционально согласование ценностей в различных областях жизнедеятельности человека (политике, искусстве, сфере быта и т.д.) с ценностями социума осуществляется с помощью социальных посредников (авторов книг, педагогов, режиссеров, консультантов и любых специалистов, осуществляющих образовательные функции).

Образование и знание.

Образование как важнейший социальный институт в жизни общества является носителем обобщенного и закодированного (в форме различных видов знаний) опыта человечества, обслуживающим его жизнедеятельность в настоящем и обеспечивающим его «прорыв» в будущее.

Знание — ценность для общества беспристрастно достигнутых в процессе познания и практического опыта человечества истин, на которые может опираться каждое новое поколение, которое, в свою очередь, может осуществлять определенные «приращивания» к имеющемуся знанию и пользоваться его результатами.

Эффекты образования (позитивные и негативные) — последствия функционирования системы образования, проявляющиеся на общесоциальном и личностном уровнях.

Позитивные эффекты общесоциального уровня — осознание человеком своей причастности к утверждению ценностей демократизации и гуманитаризации общества; интеграция в сообщество прогрессивной социальной ориентации; развитый социально ориентированный интеллект; улучшение социального самочувствия разных групп населения.

Эффекты образовательной деятельности человека — как результаты взаимодействия с новым для него опытом — проявляются в виде новых личностных установок, позиций, стратегий мышления, отношений, новых качеств осуществления жизнедеятельности и др.

В дальнейшем дискурсе эти понятия-концепты поддерживаются и конкретизируются понятиями так называемого «второго ряда», направляющими операционализацию данных концептов в образовании. Первый «шаг» — определение ведущих понятий и категорий, отражающих современное видение происходящих в обществе изменений и роли образования в этих процессах — «плетение» адекватной понятийно-категориальной сетки. В процессе ее создания и происходит методологическое самоопределение как профессионального общества, так и отдельных преподавателей. По сути дела, в процессе выработки общих позиций (методологического самоопределения), которые отражаются в категориальной сетке, и осуществляется развитие разных структур высшей школы (вуза, кафедры, лаборатории и т.п.) как коллективных субъектов.

В современных условиях понятийно-категориальный аппарат рефлексии над деятельностью этих структур, подразделений высшей школы, обогащается, к примеру, такими понятиями, как: «ценностно-целевые основания высшего образования», «опережающее образование», «эффекты высшего образования»,

«диалогическое взаимодействие», «интеграционное согласование опытов», «интерпретативная компетентность», «социальное мышление», «самопонимание как ценность и цель высшего образования», «потенциал и границы применения метода» и др. Эти понятия — координаты, с помощью которых в настоящее время открывается возможность по-новому увидеть, интерпретировать реальности высшего образования в соотношении с процессами, происходящими в обществе и в образовании в целом.

Определение и раскрытие сущности понятий, входящих в понятийно-категориальную сетку современной рефлексии над реальностью высшего образования, — важнейшее направление методологической деятельности любого учебного заведения, условие его работы как целостного субъекта деятельности (коллективного субъекта). Она может стать основанием стратегии повышения квалификации преподавателей — развития их методологического мышления и деятельности, профессионально-личностной рефлексии.

РАЗДЕЛ 2

СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1

ГУМАНИТАРНАЯ СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Человечество вступило в такую фазу своего развития, когда от каждого народа, каждого государства, каждого типа культуры и каждой личности требуется неизвестное всей прошлой истории самосознание и понимание существа этой новой, беспрецедентной социокультурной ситуации... Природознание, естественные и технические науки, математические исчисления оказываются лишь компонентами некоего системного целого, в котором природное бытие неразрывно связано с человеческим, материальное с духовным, макрокосмическое с микрокосмическим, всечеловеческое с личностным. Познание этой связи и становится жизненно важной для бытия человечества задачей, гуманитарной по своей сути, ибо ее решение зависит непосредственно не от знаний Человека, отражающих законы бытия, а от его позиции по отношению к Другому Человеку.

М.С. Каган¹

¹Каган М.С. Перспективы развития гуманитарного знания в XXI веке // Личность. Культура. Общество. Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. Вып. 4 (28). — М., 2005. — С. 64—65.

Социально отрефлексированное понимание новой социокультурной ситуации и места человека в ней предполагает актуализацию гуманитарной сущности образования.

Гуманитарная сущность образования проявляется в переведении в личностный план базовых ценностей культуры, реализующих созидательную направленность развития общества. Такая постановка проблемы поддерживается современным образованием: гуманитаризация и гуманизация интерпретируются как ведущие его принципы. *«Частое появление новых направлений деятельности, быстрая смена номенклатуры производимой продукции требуют от специалиста способности легко переходить от одной профессиональной ориентации к другой. А для этого необходима прежде всего общеобразовательная основа — знание фундаментальных наук и общая образованность. Я бы даже сказал — гуманитарная образованность! (Которая у западных инженеров отсутствует почти полностью)»*, — писал крупнейший российский ученый Н.Н. Моисеев¹.

Воплощение принципов гуманизации и гуманитаризации в социально-образовательной практике активно обсуждается специалистами разных наук (философами, социологами, культурологами, педагогами и др.). Подчеркивается важность гармонизации различных позиций по отношению к возможности средствами образования готовить человека к разумному согласованию духовно-нравственных и утилитарных ценностей. Эта ведущая социогуманитарная проблема XXI века, рассматриваемая в аспекте образования, выявляет противоречивость и ее истолкований, и предлагаемых решений.

Мощным фактором, противостоящим постановке проблемы разумного согласования духовно-нравственных и утилитарных ценностей в процессе образова-

¹Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. — М., 1998. — С. 417.

ния, является реальный приоритет утилитарных и прагматичных ценностей современной цивилизации, «захлестнувших всю планету». В этих условиях как бы весомо ни аргументировалась в образовании значимость ценностей духовно-гуманитарной культуры, реальность выводит человека на другие ценности — преимущественно прагматически-потребительские. И пока еще не найдены такие социальные регуляторы, которые смогли бы уравновесить в социальном сознании и в сознании отдельных людей эти достаточно противоречивые ценности. Однако сам факт актуализации данной проблемы в осмысливании современной социокультурной ситуации — четко артикулированный вызов и науке, и образованию, и всему думающему сообществу современных людей. Проблема очень четко, на наш взгляд, обозначена Е.Н. Ярковой:

«Утилитарный тип культуры — понятие емкое. Такие ценностно-смысловые феномены, как практицизм, прагматизм, вещизм, гедонизм, эвдемонизм, дух предпринимательства, дух мещанства, достигательные ценности можно интерпретировать как различные ипостаси утилитарной нравственности, полагающей в качестве высшей ценности безусловное, непосредственно ощущаемое благо человека. Культивируя отношение к миру как набору средств, благ, утилитаризм представляет собой явление изначально двойственное, противоречивое. С одной стороны, утилитарные смыслы являются неотъемлемой частью культуры человечества, полное забвение идеалов человеческой пользы равносильно массовому суициду. С другой стороны, абсолютизация утилитаризма, определение человеческой пользы как универсальной программы деятельности, сведение всего многообразия ее мотиваций к утилитарным интересам ведет к десублимации высокой культуры, оборачивается войной всех против всех, тотальным экоцидом. Таким образом, существование утилитаризма — всегда проблема, всегда поиск некоторой середины. При этом способность определить меру утилитаризма культуры определяет

способность человека и общества к выживаемости и развитию». ¹

И в продолжение этой мысли, обозначивая возможный подход к решению проблемы, автор пишет:

«Утилитарные смыслы не исчезают, но, включаясь в процессы смыслового поиска, становятся одной из составляющих смыслового пространства нравственности либерализма... Существуют ли в современной России предпосылки становления развитых форм утилитаризма? Несомненно, существуют... Одна из предпосылок — осознание интеллектуальным слоем общества дефицита духа зрелого производительного утилитаризма». ²

В процессе научной рефлексии над практикой образования — под углом зрения представленности в образовании данной проблемы — многими исследователями отмечается асимметрия во внимании к духовно-нравственным ценностям и технологическим вопросам:

«В нынешних университетах постдипломного образования, институтах повышения квалификации учителей... изучают менеджмент, деловые игры, маркетинг, но не озабочены невежеством в собственной национальной культуре, в культуре духовной, нравственной...

Переживание, осмысление, поведенческое проявление нравственных качеств значимы в исторической ретроспективе и поучительны для современных наук о человеке: педагогики, культурологи, психологии, этики права. Неплохо бы дополнить анализ и обстоятельными футурологическими разработками. Спасибо Римскому клубу, который сфокусировал внимание на отношении человека к внешней природе. Но не менее важно то, на-

¹ Яркова Е.Н. Утилитаризм и динамика цивилизации. Культурные функции утилитаризма и особенности его проявления в России // Цивилизация. Восхождение и слом: структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса / Отв. ред. Э.В. Сайко. — М., 2003. — С. 291.

² Яркова Е.Н. Утилитаризм как тип нравственности: опыт концептуальной реконструкции // Вопросы философии. — 2005. — №8. — С. 62—64.

сколько экологично сумеет человек отнестись к собственному внутреннему миру и к внутреннему миру себе подобных. Показное благочестие, многообразные виды фанатизма, слепая родительская любовь, крайности националистического мироотношения, нетерпимость и эгоизм различного пошиба, зависть, малодушие, жадность, злорадство — разве они уйдут сами из обихода межчеловеческого общения! Ведь если культура естественным образом пытается выработать способы минимизации грязи, отходов, вредных веществ, то разве не столь же естественно попытаться разработать стратегии защиты человечества от нравственных нечистот — разрушающих душу и подтачивающих физическое здоровье! Можно ли полагаться на стихийность в столь важной для судеб человечества сфере!»¹

В журнале «Вопросы философии» была опубликована статья известного философа Б.Г. Юдина, поставившего для обсуждения один из кардинальных вопросов образования: в современной образовательной ситуации тревожит то, что разными социальными группами и слоями общества востребована ориентация образования на развитие таких качеств личности, которые обеспечивают им достижение поставленной цели «любой ценой»:

«...Некоторое время назад мне стало известно о таком факте, имевшем место в Москве. Группа достаточно состоятельных родителей обратилась к психологам с предложением подготовить специальную образовательную программу для школьников. Родители обеспокоены тем, что существующая в России система образования воспроизводит детей с определенным набором личностных черт, таких, как сильная зависимость собственных взглядов и установок от ближайшего окружения, стремление не выделяться на фоне других, способ-

¹ Зимбули А.Е. Нравственные качества как предмет этического осмысления // Модернизация системы российского образования и проблема его качества в контексте Болонской декларации / Вестник СЗО РАО. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. — Вып. 9. — С. 76.

ность легко подчиняться тем, кто наделен властью, отсутствие склонности и навыков лидерства и т.п.

По мнению родителей, дети с такими чертами личности будут недостаточно приспособленными и успешными в будущей самостоятельной жизни, где необходимо будет проявлять противоположные свойства: стремление во что бы то ни стало достичь поставленной цели, самостоятельность, способность прилагать максимум усилий для получения существенных результатов в своей деятельности, наличие развитых коммуникативных и лидерских умений и т.п. Родители готовы были не только платить за образовательные курсы, которые позволяют их детям развить такие черты, но и оказать материальную поддержку разработке соответствующих психологических тренинговых программ».¹

Попытка выйти за рамки утилитарного, прагматического подхода в образовании выражена сегодня в идее его гуманитаризации. Речь идет о признании необходимости формирования (образования) целостного человека — а в этом и состоит идея гуманитаризации образования, которое сегодня, как ни странно, выступает лишь побочным продуктом прагматического подхода. По словам С. Ячина, *«господствовавший во многом и теперь прагматический принцип в образовании приходит здесь к своему пределу. Это выражается в том, что идол эффективности, этот “столп” прагматического подхода, сталкивается с невозможностью прямого решения своей главной задачи: дать человеку такие знания и навыки, которые бы он смог непосредственно использовать в последующей профессиональной деятельности. Проще говоря, оказывается неэффективным давать человеку односторонне-профессиональные (ориентированные на эффективность) знания»*.²

Одной из проблем, значимых для современного об-

¹ Юдин Б.Г. О человеке, его природе и его будущем // Вопросы философии. — 2004. — №2. — С. 25.

² Ячин С. Антропологический принцип и идея образования // Высшее образования в России. — 2005. — №3. — С. 128.

раза жизни человека и образования, является нравственная проблема поиска путей согласования различных мнений, суждений, позиций. Это условие выживания человечества, понятное всему прогрессивному миру.

Современное образование ориентировано на диалоговые формы общения, на развитие толерантности, на сотрудничество. Диалоговое общение есть способность и умение находить консенсус, согласовывать позиции для достижения позитивного результата.

Вместе с тем, диалоговое общение в большей степени входит в образование в форме новых технологий и в значительно меньшей — как идеология жизни, определяющая и нравственную позицию современного человека во всех сферах его жизнедеятельности, и социальную практику (социальное сознание, толерантное поведение и др.). Реальность воплощения этой идеологии — в виде стратегий образования — прерогатива всех специалистов, включенных в образовательные процессы. Диалог в образовании сегодня интерпретируется как предпосылка всесторонней диалогизации общества.

Для осмысливания диалогизации в профессиональном образовании значим и контекст роли диалога в *«разработке и приложении так называемых гуманитарных технологий, в частности в рамках профилактики экстремизма и миротворческих приложений. Вместе с тем диалогизацию, видимо, можно рассматривать и как третье измерение гуманитаризации: наряду со сменой натуралистического подхода деятельностью и переориентации интересов с объектов природы на явления духовной жизни»*.¹

В этом контексте особенно актуальным представляется осмысливание преподавателем возможностей организации диалога, диалогического взаимодействия как способа совместного движения к достижению целей об-

¹ Рац М. Диалог в современном мире // Вопросы философии. — 2004. — №10. — С. 24.

разования — в современной их интерпретации. Продуктивность осмысливания и реализации такой установки преподавателя подтверждается публикациями последних лет в периодике, посвященной проблемам высшего образования, в которых представляется конкретный опыт диалогического взаимодействия, востребующий его осмысливания как целостности.¹

В отличие от данного профессионально-личностного кредо нежелание или неумение преподавателя реализовать в образовательном процессе диалоговое взаимодействие многими исследователями квалифицируется сегодня как «профессиональный маргинализм».²

Психолог Е.П. Ермолаева так трактует это явление: действующие в профессии маргиналы — люди, утратившие внутреннюю принадлежность к профессиональной этике как в плане идентичности самосознания, так и в сфере реального поведения. «Воинствующие» маргиналы — отстаивающие отжившие профессиональные ценности; и «потерянные» — полностью дезориентированные утратой профессиональной идентичности, которая была прежде ведущей в их системе ценностей, не способны к восприятию профессионально связанного с ними человека в качестве «субъекта» и, соответственно, не в состоянии устанавливать с ним диалоговое взаимодействие:

«Профессиональный маргинализм возникает везде, где человек (пациент, клиент, ученик) перестает быть субъектом, а становится объектом, т.е. лишается своей личностной сущности одушевленного существа и воспринимается врачом, судьей, учителем, воспитателем, чиновником лишь как объект манипуляций (профессиональных или должностных) и досадный источник личного неудобства».³

¹ См., например: Розин В.М. Опыт гуманитарного исследования и преподавания // *Alma mater*. — 2005. — №6.

² Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинализма // *Психологический журнал*. — 2001. — Том 22. — №5.

³ Там же. С. 75.

Однако обратим внимание на следующую, вводимую в контекст данной проблемы, позицию: способы активизации самостоятельности личности, лидерской позиции, предприимчивости, развитие умения аргументировать и отстаивать собственную точку зрения могут базироваться в образовательной практике как на поиске консенсуса, так и на дискуссиях, ведущих к конфликтам мнений. Нередко основанием для неоправданного активного использования этого становится тезис: конфликт — движущая сила развития. Интересный взгляд на этот вопрос высказал А.Г. Асмолов:

«Магистральные линии размышления о механизмах развития формировались в XIX и XX вв. под созвездием конфликта. Трое великих мыслителей возвели конфликт в ранг монополюсного двигателя естественной, социальной и индивидуальной истории. Ч. Дарвин обосновал идею конфликта в форме борьбы за существование видов как универсального механизма биологической эволюции. К. Маркс подарил истории, политологии, экономике и социологии идею конфликта в форме антагонизма классов как универсального механизма развития социальной истории. З. Фрейд превратил конфликт в форму борьбы между природным и социальным началом в человеке, между сверх-Я и Оно в универсальном механизме индивидуальной истории личности... Но конфликт является лишь одним из важнейших механизмов развития природы и общества, государства и личности. Многие биологи, историки, социологи и психологи наряду с конфликтом начинают зорче различать многочисленные формы симбиоза, кооперации, содействия, коллективистской идентификации, соперничества (сораздания и сострадания), эмпатии, альтруизма как движущих факторов социального взаимодействия. Пора переиздать почти забытую работу П.А. Кропоткина «Взаимная помощь в мире людей и животных как фактор эволюции». Если бы не было толерантности как универсальной нормы сосуществования, кооперации, социальной интеграции различных форм эволюционного развития, то волны агрессии, нетерпимости, ксенофобии, этнофобии, геноцида как человекофобии

стерли бы любые проявления разнообразия на Земле. И всеобщая однородность, тоталитарность, серость, обезличивание воцарились бы в мире».¹

Диалогические формы общения в настоящее время широко прорастают в творчество, которое в современном мире все более приобретает коллективный характер. В высшем образовании это проявляется в различных видах исследовательской деятельности и проектирования.

Другим важнейшим аспектом проблемы трансляции образованием социокультурных ценностей является интерпретация соотношения творчества и социально-нравственной ответственности за его результат. Особенно значима эта проблема для профессионального образования.

Творчество — одна из наиболее обсуждаемых в науке, образовании, социальной практике проблем. Современное понимание творчества может быть представлено совокупностью суждений из работ, посвященных разным его аспектам: «творчество как познание нового, открытие нового, созидание нового»; «творчество — процесс создания новых ценностей»; «творчество изначально мотивируется потребностью в новизне, что составляет сущность человеческого познания и в этом смысле оно непрагматично»; «творчество — и социально значимый результат»; «творчество — важнейшее условие проявления внутренних потенций человека»; «по своей психологической сущности творчество — в самых различных формах — является внутренней потребностью личности в достижении успеха»; «в области социального конструирования реальности и в профессиональной сфере творчество предполагает нравственную ответственность за его результат»; «творчество как проявление свободы и ответственности» и т.п.

¹ Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России // Вопросы психологии. — 2003. — №4. — С. 8—10.

В последние годы проблема ответственности за результаты творчества и его ограничения ставится в связи с опасностью разрушения цивилизации и культуры:

«Общество организовано таким образом, чтобы, с одной стороны, обеспечить себя определенным потоком творческих инноваций... но, с другой стороны, общество может существовать, лишь ограничивая творчество и инновации, так как при выходе за определенные для каждой субкультуры масштабы инноваций... возникает риск потери культурного богатства, более или менее оправдавшегося в прошлом...».¹

Эта проблема активно обсуждается интеллектуальным сообществом во всем мире (Римский клуб, Юнеско и др.) и в том числе современными отечественными философами. Внутреннюю сложность проблемы творчества, особенно в его социальных эффектах глубоко анализирует В.С. Степин:

«...В системе доминирующих жизненных смыслов техногенной цивилизации особое место занимает ценность инноваций и прогресса, чего... нет в традиционных обществах. Уместно напомнить знаменитую древнюю китайскую притчу, которая в русском прочтении выглядит примерно так: “Самая плохая судьба — жить в эпоху перемен”. А для нашей цивилизации изменения и прогресс становятся самооценностью... Сегодня мало кто проблематизирует сам идеал творческой личности. Больше спорят о том, какими средствами реализовать его в процессе обучения и воспитания. При этом как само собой разумеющееся принимается неразрывно связанная с этим идеалом приоритетная ценность креативной деятельности, активности субъекта, нацеленной на преобразование мира. Это ценность действительно кардинальная, если угодно, даже системообразующая в культуре техногенной цивилизации... В конце нашего века стало ясно, что порожденные этим типом развития

¹ Ахиезер А.С. Об особенностях современного философствования (взгляд из России) // Вопросы философии. — 1995. — №12. — С. 21.

глобальные кризисы... заставляют критически отнестись к этому убеждению».¹

Все эти проблемы выводят в широкое пространство трансляции гуманитарных ценностей в образовании и способов их предъявления преподавателем. Решение этой проблемы на данном этапе может быть «сконструировано» из отдельных продуктивных направлений деятельности практиков, например, презентующих свой опыт на страницах профессиональных журналов: «Alma mater», «Высшее образование в России», периодических изданий вузов, в материалах научно-практических конференций и др.

• Прежде всего под этим углом зрения раскрывается *аксиологический потенциал образовательной среды* учебного заведения², органично включающей все разнообразие «открытых» и «скрытых» учебных программ: «Формальное и скрытое обучение — две составляющие единого процесса обучения... Скрытая учебная программа — совокупность культурных смыслов и моделей, которые спонтанно транслируются образовательной средой — системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами».³

• Каждая учебная дисциплина *раскрывает разные аспекты целостной картины мира*, значимой для конструирования личностного образа мира и определения места человека в нем, как *предпосылки самостроительства и саморазвития*, самосовершенствования. Каждая

¹ Наука и культура (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 1998. — №10. — С. 5, 21.

² См., например: в Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета. Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.

³ Дудина В.И. Экспертные культуры и скрытые учебные программы в высшем образовании // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2005. — №2. — С. 101.

учебная дисциплина ставит мировоззренческие вопросы, вводит в содержание образования проблематику ценностей жизни и науки, ценностей познания, творческого поиска, рассчитывая на определенный эффект их принятия студентами. Объединение поисков в этом направлении преподавателей разных дисциплин усиливает общий образовательный эффект и способствует развитию личностной интерпретации каждым обучающимся совокупности мировоззренческих проблем, представленных в образовании и несущих гуманитарные смыслы.

• В рамках изучаемых дисциплин целесообразна и возможна постановка вопроса о нравственных аспектах применимости результатов научных изысканий, «моральной вменяемости»¹ техники и современных технологий. Представим постановку проблемы нравственности в науке и образовании в работах известного физика, академика А.Б. Мигдала:

«Физика высвободила могучие и страшные силы природы, и ее часто обвиняют в бедах человечества. Но к науке, как и к природе, понятие нравственности неприменимо. Безнравственна не наука, а люди, использующие ее результаты во вред человеку. В наши дни воспитание чувства ответственности и нравственной чистоты становится вопросом жизни и смерти, более важным, чем сама наука и ее приложения...

Идеологическое воспитание по методу «лобового удара» — неотъемлемый атрибут административно-командной системы — привело к потере целого пласта духовных ценностей, заключенных в мировой и особенно в русской философии начала века, философии, обращенной к человеку, философии нравственности.

Лекции по истории культуры и гуманизма помогли бы решить задачу столь же насущную, как хлеб, — привить людям веру в непреходящие нравственные ценности, без которой невозможно обновление общества».²

¹ Воронин А.А. Техника и мораль // Вопросы философии. — 2004. — №10.

² Мигдал А.Б. Физика и философия // Вопросы философии. — 1990. — №1. — С. 31–32.

О трагических «нравственных прозрениях» выдающихся ученых пишет психолог В.П. Зинченко:

«...И наука, и техника, конечно, содействуют развитию культуры, вносят в нее свой вклад, который трудно переоценить, но они же обладают по отношению к культуре деструктивными силами... используют эти силы ей во вред. XX век дал тому много примеров, о чем свидетельствуют трагические нравственные прозрения великих физиков А. Эйнштейна и А. Сахарова; мучительные размышления об этике специалистов в области генной инженерии; а также современных философов, психологов и физиологов, понимающих, какое мощное средство манипулирования человеческим сознанием оказывается в их руках...».¹

Итальянский философ Э. Агацци говорит о необходимости «морального измерения науки и техники». Оно возникает там, где есть взаимодействующие друг с другом люди, в том числе и по поводу науки, техники и соответствующих систем знания:

«Вместо того чтобы обвинять науку и технологию в проникновении во все поры нашего существования, мы должны спросить себя, до какой степени их проникновение стало возможным из-за познавательного и практического пренебрежения теми ценностями, которые должны одновременно хранить смысл существования и обеспечивать бдительность, которая не позволила бы упустить этот смысл».²

Разрешается проблема моральной вменяемости науки и техники, подчеркивает философ, за счет ограниченный моральными критериями экспансии технологической системы. Главное понятие здесь — ответственность, предполагающее

«...свободу (ибо только свободные существа могут быть ответственными) и в то же время признает ограни-

¹ Зинченко В.П. Наука — неотъемлемая часть культуры? // Вопросы философии. — 1990. — №1. — С. 34.

² Агацци Э. Моральное измерение науки и техники. — М., 1998. — С. 103.

чения свободы, накладываемые долгом, т.е. уважением к требованиям и моральным ценностям, которые не ограничивают свободу, но внутренне обязывают к ее ограничению. И ответственность возлагается не только на ученых. Ее разделяют все люди».¹

• Для преподавателя высшей школы — безотносительно к ее профилю — значима постановка в образовании проблемы соответствия продуктов труда будущих специалистов «высоким стандартам качества и благу всего общества». Информация о реализации, способах решения этой проблемы все чаще размещается в периодике, адресованной высшей школе:

«...Гарднер и его коллеги... инициировали проект «Хорошая работа», конечная цель которого — определить, как индивиды могут создавать продукты труда, которые не только отвечают высоким стандартам качества, но и в то же время способствуют благу всего общества. Использование результатов этого проекта в сфере образования, как представляется, поможет сделать более эффективным усвоение будущими поколениями и учебных дисциплин, и гуманитарных ценностей».²

В проблемном поле реализации данной направленности высшего образования обозначены разные уровни ее решения — от обоснования ведущих гуманитарных идей преподаваемых курсов до конкретных целесообразных форм их воплощения. Сошлемся на один из размещаемых в этом проблемном поле пример из выступления на конференции по проблемам высшего образования преподавателя университета: *«Подчинение содержания курса истории в целом и отдельных занятий в частности и дее созидания оказалось продуктивным»*. Способы ее реализации могут быть различны. На один из них натолкнуло чтение М. Фуко:

«За беспорядочной историей правлений, войн и периодов голода вырисовываются истории, почти непод-

¹ Агацци Э. Моральное измерение науки и техники... С. 285.

² Минди Л. Корнхабер Говард Гарднер // *Alma mater*. — 2005. — №2. — С. 47.

вижные для взгляда, — назовем их медленными историями: история морских путей, истории производства зерна или добычи золота, история засухи и ирригации, история севооборота, история достижения человеческого равновесия между голодом и численностью населения».¹

• Достаточно хорошо операционализирована в практике высшего профессионального образования идея представления в рамках изучаемой дисциплины истории научных открытий, достижений отдельных ученых, значимости их вклада в развитие науки. Продуктивна интерпретация достижений науки и отдельных ученых как совокупного передаваемого последующим поколениям опыта познания мира, утверждение ценностей научного поиска, осуществленная нашими предшественниками, подготовившими современные открытия. Новые поколения ученых, исследователей, действительно, стоят на плечах гигантов прошлого. Такое видение позволяет экстраполировать принятие новыми поколениями достижений предшественников, их глубокого влияния на современную ситуацию, «прорастание» этих достижений в достижениях современных ученых. А это требует понимания и признания их вклада в развитие науки и интеллектуального опыта, утверждения ценностей созидательной деятельности уже в процессе вузовского обучения. Об этом, например, пишет известный психолог К.А. Абульханова-Славская:

«Хочу сказать одно: сейчас самое важное в нашей многострадальной психологической науке — это эстафета поколений. Мы приняли ее от тех, кто когда-то сидел в этом зале в первом ряду и на которых мы с трепетом смотрели: А.А. Смирнов, П.А. Шеварев, Л.И. Божович и многие другие. Это был синклит классиков психологии. А как они умели говорить! Иногда думаешь, что мы не достигли их уровня культуры и общения. Наши учителя, принадлежавшие к другому поколению, глубиной и силой своей личности, преданностью науке стали для

¹Фуко М. Археология знания. — СПб., 2004. — С. 36.

нас образцом, тем, что живет в нас, поддерживает, позволяет нам перенести все трудности жизни».¹

Таким образом, принятие и обогащение научных достижений предшественников имеет глубокий гуманитарный потенциал и раскрывается в процессе образования как продуктивное взаимодействие поколений.

• В контексте трансляции ценностей средствами образования актуальна и постановка вопроса о прикладном потенциале теории (ее практической значимости), поиске способов раскрытия ценности теории для постановки и решения новых профессиональных задач, которые стоят перед новым поколением. И тогда перед образованием встает вопрос: *«...что за вид опыта необходимо выработать у нового поколения (необязательно передать, так как его может и не быть в наличии у взрослого поколения, по крайней мере, в достаточном объеме); как это можно сделать?..»*.² В связи с этим получает распространение идея и опыт реализации «контекстного обучения» (А.А. Вербицкий), погружающего студентов в проблемы и практику будущей деятельности.

• Научной рефлексией и практикой образования актуализирована проблема введения в содержание образования вопроса о ценностях будущей профессиональной деятельности в их соотношении с ценностями, направлявшими ее в предшествующие периоды. Педагогическим сообществом сегодня поддерживается следующая позиция: важно, чтобы при внесении в парадигму образования новых ценностных ориентиров не происходил отказ от ранее существовавших, чтобы *«ценности обре-*

¹ Абульханова-Славская К.А. Памяти А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова // Психологический журнал. — 2002. — Сентябрь — октябрь. — С. 7.

² Сериков В.В. «Прикладной потенциал» фундаментальной педагогической теории // Методологические ориентиры педагогических исследований. Материалы всероссийского методологического семинара: В 2-х т. / Под ред. Н.В. Бордовской, Т. I. — СПб.: Изд-во СПбГУ. — 2004. — С. 34.

*тали новый смысл, сохраняя при этом социальную предметность».*¹

В аспекте реализации данной направленности образования особое значение приобретает в последние годы проблема «субъективного видения мира ценностей». В научных публикациях и в практике высшего образования осмысливаются такие понятия, как «аксиосфера личности», «образы потребного будущего», и др.² Предпринимаются попытки соотнести данную проблему с подготовкой конкурентоспособного и ответственного специалиста. К условиям, способствующим решению этой задачи, относят прежде всего: создание у будущих профессионалов объективных оснований уверенности в своих силах, то есть предоставление возможностей освоения обобщенных специальных знаний; обеспечение субъективных переживаний успешности, то есть создание таких условий образования, когда каждый студент может опираться на собственные сильные когнитивные стороны, эффективно развивать индивидуальный когнитивный стиль обобщения новой информации; заблаговременная ориентация потенциальных абитуриентов³ в профессиональных ценностях избираемой профессии, требованиях к ней.

- Усиление внимания к разработке адекватных вызовам времени образовательных технологий, наличие стандартов, внимание к проблемам качества высшего образования — все это не только не снимает проблемы, связанные с ролью преподавателя в становлении личности и творческой судьбы будущих специалистов, но, скорее, обостряет ее.

¹ Негребицкая Н.В. Западноевропейское высшее образование в конце XX века: концепция организации, структура и тенденции развития. — Курск, 2004. — С. 22.

² См., например: Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования. — СПб., 2004.

³ Паринова Г.К. Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования. — Саратов, 2003. — С. 168.

В литературе по проблемам высшей школы активно обсуждается потенциал влияния личности преподавателя как носителя гуманитарных ценностей на ценностные ориентации студентов.

В беседах с преподавателями вузов мы неоднократно имели возможность убедиться в том, что они считают важным проявлять перед студентами озабоченность их подготовленностью в рамках данной дисциплины, рассматривая ее как особенно значимую предпосылку их дальнейшей успешности в избранной профессии.

Многие преподаватели полагают, что перед студентами необходимо «открыть дверь в лабораторию своих собственных поисков» — исследований и работы в аудитории. Ответственное отношение преподавателя к этим видам деятельности — значимый способ трансляции ценностей средствами образования. Сошлемся на один из примеров взаимодействия со студенческой аудиторией в филиале вуза, достаточно удаленного от Петербурга. При расставании со студентами преподаватели услышали: «Мы особенно благодарны вам за ответственное отношение к своему делу, за пример такого отношения и за то, что, благодаря знакомству с вами, мы поняли, что такое профессионализм и настоящая петербургская культура».

Профессионально-личностной рефлексии преподавателя, как показывает опыт, способствует умение всмотреться в портреты своих коллег, запечатленные образы университетских профессоров прошлого, соотнести с ними видение себя, попытаться сконструировать отражение себя в глазах студентов («Я — глазами студентов»), предположить, «что бы они могли написать (сказать) обо мне по прошествии нескольких лет». Приведенные ниже фрагменты из воспоминаний о преподавателях, оставивших заметный след в жизни пишущих о них, на наш взгляд, задают ориентиры этому аспекту профессиональной рефлексии:

— «Он вошел в нашу мгимовскую аудиторию в конце 50-х, сразу поразив одновременно молодостью, благо-

родной внешностью, непривычной культурой владения русским языком, а главное — неожиданным содержанием самого лекционного курса. Особенно впечатляющими для нас были лекции, посвященные восточным философским традициям. Они разительно отличались от привычных для такого рода вузов наставлений, строго выдержанных в соответствии с официальными идеологическими установками.

Экзамен по истории философии оказался самым трудным: не столько из-за сложности материала, сколько, пожалуй, из-за боязни, неловкости проявить свою глупость и невежество перед умным преподавателем. Помнится, что хотя я и была экипирована шпаргалками, однако так и не решилась воспользоваться ими в силу, наверное, стыдливости, боязни обмануть уважаемого человека».¹

— «...Он именно говорил, а не читал, и говорил отрывисто, точно резал свою мысль тонкими удобоприемлемыми ломтиками, и его легко было записывать, так что я, по поручению курса составлявший его лекции, как борзописец, мог записывать его чтения слово в слово без всяких стенографических приспособлений. Сначала нас смущали эти вечно закрытые глаза на кафедре, и мы даже не верили своему наблюдению, подозревая в этих опущенных ресницах только особую манеру смотреть; но много после на мой вопрос об этом он признался, что действительно никогда не видел студента в своей аудитории.

При отрывистом произношении речь Соловьева не была отрывиста по своему складу, текла ровно и плавно, пространными периодами с придаточными предложениями, обильными эпитетами и пояснительными синонимами. В ней не было фраз: казалось, лектор говорил первыми словами, ему попадавшимися. Но нельзя сказать, чтобы он говорил совсем просто: в его импровизации постоянно слышалась ораторская струнка; тон речи всегда был несколько приподнят. Эта речь не имела ме-

¹ Степанянц М.Т. Юрий Замошкин: личность и судьба // Вопросы философии. — 1998. — №6. — С. 48.

таллического, стального блеска, отличавшего, например, изложение Гизо, которого Соловьев глубоко почитал как профессора. Чтение Соловьева не трогало и не пленяло, не било ни на чувства, ни на воображение, но оно заставляло размышлять. С кафедры слышался не профессор, читающий в аудитории, а ученый, размышляющий вслух в своем кабинете. Вслушиваясь в это, как бы сказать, говорящее размышление, мы старались ухватиться за нить развиваемых перед нами мыслей и не замечали слов. Я бы назвал такое изложение прозрачным. Оттого, вероятно, и слушалось так легко: лекция Соловьева далеко не была для нас развлечением, но мы выходили из его аудитории без чувства утомления.

Легкое дело — тяжело писать и говорить, но легко писать и говорить — тяжелое дело, у кого это не делается как-то само собой, как бы физиологически. Слово-что находка: иной ступает всей своей ступней, а шаги его едва слышны; другой крадется на цыпочках, а под ним пол дрожит. У Соловьева легкость речи происходила от ясности мысли, умевшей находить себе подходящее выражение в слове. Гармония мысли и слова — это очень важный и даже нередко роковой вопрос для нашего брата, преподавателя. Мы иногда портим свое дело нежеланием подумать, как надо сказать в данном случае, корень многих тяжелых неудач наших — в неумение высказать свою мысль, одеть ее, как следует. Иногда беденькую и худенькую мысль мы облечем в такую пышную форму, что она путается и теряется в ненужных складках собственной оболочки и до нее трудно добраться, а иногда здоровую, свежую мысль выразим так, что она вянет и блекнет в нашем выражении как цветок, попавший под тяжелую и жесткую подошву. Во всем, где слово служит посредником между людьми, а в преподавании особенно, неудобно как переговорить, так и недоговорить. У Соловьева слово было всегда по росту мысли, потому что в выражении своих мыслей он следовал поговорке: сорок раз примерь и один раз отрежь. Голос, тон и склад речи, манера чтения — вся совокупность его преподавательских средств и приемов давала понять, что все, что говорилось, было тщательно и давно продумано, взвешено и измерено, отвеяно от всего лиш-

него, что обыкновенно пристаёт к зреющей мысли, и получило свою настоящую форму, окончательную отделку. Вот почему его мысль чистым и полновесным зерном падала в умы слушателей».¹

— «Щедровицкий умел видеть и ставить проблемы, умел видеть тайну в привычном и обыденном, а это большой талант... У него было постановочное, проблематизирующее мышление. Именно в проблематизации специфика его статей и докладов.

...Щедровицкий, несомненно, был и блестящим лектором, нередко просто завораживающим аудиторию. Это тоже была одна из его тайн. Многие пытались ее разгадать. Одни считали, что все дело в интонациях, в расстановке акцентов, другие видели разгадку в пластике движений, в характерных жестах, задерживающих внимание аудитории на той или иной мысли. Все это было. Но главное, как мне представляется, состоит в его таланте проблематизации, в удивительной способности драматизировать ситуацию. Однажды знакомый философ, прослушав лекцию Щедровицкого, сказал мне, что наконец-то понял, как жить и работать. «А какой основной тезис Щедровицкого?» — спросил я. Он посмотрел в свои записи и кратко изложил содержание лекции. «И разве ты этого не знал раньше?» — «Знал», — ответил он крайне озадаченно. Думаю, он был не совсем прав, отвечая на мой вопрос утвердительно. Он и знал и не знал тезис Щедровицкого, он знал, но не обращал внимания, знал, но не замечал».²

— «Подлинная философская культура предполагает стремление преодолеть рассудочную мысль и смело вступить в сферу разума, способного осмыслить свои собственные суждения. Это требует отваги, стремления к независимости мысли. Трудность такого хода мысли образно представил еще Локк, предложив вообразить возможность такого глаза, который не только видит

¹ Ключевский В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. — М., 1990. — С. 519.

² Розов М.А. Рожденный мыслить // Вопросы философии. — 2004. — №3. — С. 134.

предметы вне его, но еще и может наблюдать самого себя. Человек способен к рефлексивному повороту мысли, но такой поворот предъявляет к человеку высокие требования: он должен обладать не только смелостью мысли, но и проявить в споре глубокое знание предмета в сочетании с философской культурой мышления.

Тогда, в 1947 году, я с удивлением услышал человека, который может быть примером личности, живущей в атмосфере непримиримой и постоянной драки и вместе с тем сохраняющий в себе возможности отстаивать свои принципы. Я почувствовал, при всей пугающей странности нового для меня сообщества, возможность — пусть только возможность человеческого общения. Осмысливая случившееся в те давние годы, теперь могу сказать, что Бонифатий Михайлович, сам того не подозревая, оказал решающее влияние на мою — и, наверное, не только на мою — профессиональную судьбу.

Мои аспирантские годы, как я теперь осознаю, проходили под влиянием личности Кедрова. Конечно, сотрудники сектора философии естествознания и прежде всего Иван Васильевич Кузнецов были для меня примером и поддержкой в непривычной поначалу философской среде. Но личность Кедрова как-то особенным образом привлекала и воздействовала на образ мысли, на мои попытки что-то понять и в ближайшем окружении, и в тех проблемах, над которыми приходилось размышлять».¹

— «На философском факультете... университета есть очень интересный преподаватель — один из ярких представителей постмодернистского философствования. Он заслуженно пользуется популярностью у студентов. Как они говорят, у него очень красиво мысль рождается: из жестов, поз, взглядов, интонаций».²

— «Алексей Антонович Дубровин был научным ру-

¹ Овчинников Н.Ф. Бонифатий Михайлович — как я его помню // Вопросы философии. — 2004. — №1. — С. 27.

² Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. — СПб., 2002. — С. 31.

ководителем моего диплома. И меня всегда поражал его такт, потому что он очень остро чувствовал, что нужно дать возможность: если человек ищет что-то свое, ни в коем случае не надо в это вмешиваться. Можно что-то советовать, помогать, что-то подправлять, обсуждать. У меня была дипломная работа, далекая от его интересов, и меня всегда поражало, с какой заинтересованностью он относился к тому, что делаю я. Он был старше меня в два, может быть, даже в три раза, и он всегда очень поощрял меня, давая понять, что я для него тоже могу принести что-то новое»¹ (Леонид Парфенов, главный редактор журнала «Русский newsweek»).

Глава 2

ИДЕИ ПРОЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бытие — это не только ставшее, но и становящееся, не только реалии, но и стремление к ним, заявки, подходы.

Л.А. Коган²

XX век, особенно его вторая половина, и начало XXI века отмечены существеннейшими изменениями в жизни общества, которые повлияли на мировосприятие человека и иерархию ценностей в структуре сознания и жизненной практики.

В этих условиях одна из современных тенденций дальнейшего развития образования в рамках гуманитарной парадигмы связана с ценностно-эпистемологической идеей переориентации образования, встраивания его в логику развития формирующейся проектной культуры, создающей новую искусственную среду жиз-

¹ АиФ-Петербург, 2006. — №17. — С. 18.

² Неизвестный Петерсон: начало пути (к вопросу о неоднозначности истории) // Вопросы философии. — 2002. — №9. — С. 134.

недеятельности человека. Принципиально новую роль начинает играть все, что способствует комфорту, удобству, красоте в организации жизни и труда. Настоящее время, как отмечалось, нередко называют эпохой утилитарной культуры, которая привела к снижению ценностей культуры духовной.

Если такое противопоставление и возможно — при крайней абсолютизации каждого из направлений в развитии социокультурной жизни человечества, то в реальности обе эти ветви культуры в определенном смысле всегда были связаны между собой. Другой вопрос — на чем именно делался акцент и какие были возможности для их реализации. Естественно, что в первую очередь эти тенденции отражались в системе образования — и общего, и профессионального. Достаточно резкая граница между духовной и утилитарно-прагматической направленностью культуры проявилась в профессиональном образовании (гуманитарном, естественнонаучном, техническом).

Сложившиеся во многих странах возможности достаточно быстрого и доступного получения в образовании прагматически ценного результата породили идеологию утилитарной культуры как основной человеческой ценности и стремление к скорейшему потреблению ее результатов в собственной жизни. На этом фоне духовно-нравственные ценности стали отодвигаться на периферию сознания и у значительной части людей (особенно молодежи) теряют смысл главных жизненных регуляторов человеческого поведения. Эти процессы в ситуации сложных социальных изменений, столкновения различных цивилизаций и культур способствовали развитию новых подходов в образовании и появлению новых его областей, которые органически соединяют духовно-нравственную составляющую человеческой культуры и ее направленность на достижение практической полезности для человека и среды его жизнедеятельности.

Новый тип культуры, называемой проектной, фик-

сирует внимание на созидании искусственной среды как необходимого и возможного условия обеспечения дальнейшей жизни человечества — при имеющихся ресурсах, включая в них прежде всего ресурсы человеческого ума и продуктивно направленного труда.

Как пишет Г. Ильин, в образовательные процессы все шире входит «*новая культура, отличная от традиционной... получившая название проектной (Г. Саймон, 1972; Дж. Джонс, 1986; О. Генисаретский, 1989; В. Сидоренко, 1984, 1989, 1990; К. Кантор, 1990, А. Дижур, А. Усанов, Л. Переверзев, 1991; В. Тасалов 1991, и др.). ...В новой культуре свобода, предполагающая осмысление мира, его завершение в воображении или действительности, идеально или практически, оказывается связанной с ответственностью. Иными словами, она предстает как осознанная ответственность за понимание мира и действия в нем, основанные на этом понимании. Но такой проектной культуре должна соответствовать и новая образовательная парадигма, предполагающая уход от образования, понимаемого как познание мира, к образованию как процессу его создания, — проектирования и конструирования. Проектное образование, таким образом, — это воспитание и развитие самоопределяющейся личности, обладающей проективным отношением к миру*».¹

Современная проектная культура и проективное образование дают шанс существенно повлиять на ценностные ориентации и жизненные позиции человека. Это возможно, если в любых формах — не только общего, но и профессионального образования — на основе ведущего методологического принципа преемственности будут разработаны и воплощены в содержании и способах организации образовательных взаимодействий (преподаватель — обучающийся) **ценности созидания** любых зна-

¹ Ильин Г. Педагогические проблемы современного отечественного высшего образования // *Alma mater*. — 2005. — №11. — С. 37—38.

чимых для жизни людей продуктов утилитарной культуры, поверяемых духовно-нравственными ценностями как в процессе создания, так и в процессе пользования в жизнедеятельности человека. Эти ценности (безопасность, экологичность, польза, красота и т.п.) становятся «мерилом» результатов его труда.

В образовании это предполагает ориентацию будущего специалиста на получение «предметного» результата (хотя он может быть и действительно осязаемой вещью, и продуктивной идеей ее создания) и оценивание этого результата в соотнесении с предполагаемой пользой, благом, которые он принесет конкретному человеку, обществу людей или даже всему человечеству.

Другое важное условие, способствующее реализации принципов проектной культуры, является эффект изменения внутренней позиции будущего профессионала, выступающего не только для «других» (будущих потребителей результатов его труда), но и для самого себя самостоятельно создающим новый продукт (интеллектуальный или реальный). Включенный в такой процесс человек становится ответственным за его результат. В таком случае — и оценка, и самооценка (при удаче и неудаче) формируют его деятельностно-активное отношение к миру и способность оценивать позитивно и результат деятельности других (а не только как объект собственного потребления) — по тем же параметрам, по которым он оценивает свои достижения при создании нового.

В проективном образовательном процессе постепенно осуществляется становление новых ценностей, а именно ценностей всего созданного на благо людей и самого процесса созидания как гуманитарной ценности.

Именно поэтому образовательный процесс выступает для человека как процесс самоидентификации в познавательно-деятельностной сфере — на основе рефлексии по отношению и к этому процессу, и к результату. Таким образом осуществляется персонификация в познании, которая осознается на личностном уров-

не — в случае достижения значимого для личности результата — как успех и закрепляется в ее сознании как потребность в дальнейших достижениях. Сначала в элементарном проектировании, закрепляемом успехом, а затем и в сложных познавательно-деятельностных актах идет процесс постоянного предвосхищения будущего.

В этом контексте *«гуманная парадигма К. Роджерса, в отличие от многих других, претендующих на сходное название, педагогик, не ритуально проговариваемая “идеология”, а основательно продуманная, цельная и целостная система проектной работы в образовании»*.¹

Современные сложные психофизиологические модели человеческого поведения, раскрывающие биологическую обусловленность появления потребности в познании как необходимости самоориентации и «предвосхищения будущего» (П.К. Анохин) и синергетические модели организации и регуляции актов познания, соединяясь с личностными теориями, объясняющими как дискурсивные, так и интуитивные акты в познании, во многом позволяют объяснить или, по крайней мере, гипотезировать феномен человеческого познания как самоконструирование личности в процессе проектных форм образовательной деятельности.

Таким образом, поддерживаются позиции гуманизации и гуманитаризации образования как апеллирующие к развитию потребности в познании человека на основе его самосознания, самопонимания, самоактуализации своего творческого потенциала.

В этом контексте не может быть приоритетной идея односторонне прагматичного узкопрофессионального построения образовательных программ — в силу ее несогласованности с пониманием роли образования в развитии проектной культуры общества и личности. *«Ли-*

¹ Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании // Вопросы психологии. — 2005. — №4. — С. 56.

дерами надвигающейся информационной эпохи будут не узкие специалисты, а люди, способные к самостоятельному конструктивному мышлению. Узкопрофессиональная подготовка минимализирует затраты на образование, но повышает их в дальнейшем для выпускников, поставленных жизнью перед необходимостью осваивать качественно новые информационные пространства, не обладая достаточным уровнем мышления».¹

Современные педагоги (ученые и практики) ищут способы реализации этих идей в программах для разных подсистем образования, начиная с дошкольного и школьного. Сошлемся, например, на одну из образовательных программ, в которой выделяются такие цели:

— Привитие учащимся универсальных ценностей — таких, как чувство ответственности, пунктуальность, умение работать в коллективе, профессионализм, целеустремленность, что осуществляется путем приучения детей к тщательному планированию работы с упором на качество ее исполнения.

— Развитие навыков мышления: творческое и систематическое мышление, методика решения проблем, изобретательность, логическое и критическое мышление, принятие решений.

— Тренировка способностей — умение учиться, опираясь на имеющиеся знания, ориентироваться в новых источниках информации.

— Использование приобретенных знаний в обычных жизненных ситуациях при помощи интердисциплинарного подхода, основанного на реальностях современного индустриального мира: конкурентная борьба, учет требований рынка, прибыльность и выполнение обязательств по отношению к клиенту.

— Навыки предпринимательства — поддержка инициативы и оригинальности в разработке новых товаров,

¹ Бурлака Д.К. РХГИ как экзистенциальный проект // Вестник русского христианского гуманитарного института. — 2004. — №5. — С. 7.

путях решения проблем, повышении качества и эффективности».¹

Таким образом, можно говорить, что ключевыми концептами, выражающими сущность образования в проектной культуре, становятся прогностичность, проблематизация (как условие прогностичности), реалистичность, проектное мышление, ответственность.

¹ Национальные образовательные проекты в международном учебном центре им. Ахарона Одори // Шолом. — 2002. — №1. — С. 4.

РАЗДЕЛ 3

ОБРАЗОВАНИЕ КАК «МЕСТО ВСТРЕЧИ» ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Глава 1

СОВРЕМЕННЫЙ МЕНЯЮЩИЙСЯ МИР: ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЮ

Термин «требование» обычно вводит в заблуждение, правильнее говорить об объективных системных принуждающих связях... Они проявляются в истории как «вызовы» — разного рода трудности и проблемы, точнее дефициты и препятствия в реализации социальных способов, угрозы и прямые нарушения социальных функций, ценностей и потребностей групп и индивидов.

Н.С. Розов¹

1.1. На пути к обучающемуся обществу: миссия и функциональная роль высшего образования

Дальнейшее развитие продуктивных тенденций в современном образовании в целом и в каждой из подсистем предопределяет его способность «слышать вызо-

¹ Структура социальной онтологии: по пути к синтезу макро-исторических парадигм // Вопросы философии. — 1999. — №2. — С. 19.

вы» и реагировать на них, опираясь на знание реальности и участвуя в прогнозах ее развития.

Современное общество прежде всего характеризуется как «общество, активно изменяющееся». Изменяющийся мир сегодня — это мир крупных социальных преобразований, технического прогресса, информационных взрывов, экологических потрясений, выпавших на долю всего лишь одного поколения. Изменения затронули глубинные взаимосвязи: «человек — общество», «человек — биосфера», «человек — ноосфера».

Философы, ученые все чаще говорят о том, что человечество вступило в эпоху качественного изменения характера своего развития, суть которого еще до конца не постигнута. Ясно одно: *«Духовный мир и поведение в биосфере, которые сложились в результате естественной эволюции, больше не соответствуют тем условиям жизни, в которые погружается общество»*.¹ Глобальные процессы и противоречия, затронувшие разные страны и континенты (непрерывное сокращение биоразнообразия, уменьшение стабильности биосферы, парниковый эффект, демографические срывы, процессы урбанизации и т.п.), свидетельствуют о том, что потребности человечества не соответствуют возможностям оскудевающей планеты, что ставит под угрозу само его существование: *«Современная цивилизация оказалась в патовой ситуации: в рамках существующих общественных механизмов и существующих нравов, т.е. системы нравственных начал, любой шаг, любое действие не могут считаться обнадеживающими. Единственное, что заведомо необходимо, — знания, всеобщая образованность и действия, дающие человеку тайм-аут, время, необходимое людям для познания реальности и для принятия согласованных в планетарном масштабе решений. И прежде всего — в разработке некоего нового нравственного императива»*.²

¹ Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. — М., 2001. — С. 16.

² Там же, с. 22.

На фоне глобальных и быстрых преобразований, в которых существенную роль играет наука (фундаментальные теоретические представления и конкретные технологии), все больше возрастает роль повседневного знания обычного человека, его видение и понимание происходящих процессов, его собственное, самостоятельное «конструирование социальной реальности».¹

Смысловое наполнение реальности конкретными людьми зависит, естественно, от специфики культуры социума, в которой протекает их жизнь, и от личных предпочтений и выборов, обусловленных собственным практическим опытом людей.² Поэтому так важно видение каждым человеком происходящих вокруг него событий и изменений, их взаимосвязи с другими процессами: природными, социальными, экономическими, культурными и т.д. Образование при этом — естественный помощник, поддержка и механизм осмысливания новых реалий жизни. Оно помогает человеку освоить те *«универсалии, определенные представления людей об окружающей мире, о своем месте в этом мире и своих обязанностях по отношению к тому, что их окружает — по отношению к Природе и другим людям»*³, которые позволяют с новых для себя позиций взглянуть на свои обыденные, повседневные представления и практический опыт, переосмыслить их, то есть привести новые смыслы в свою жизнь. Однако таковым образование может стать, лишь адекватно воспринимая процессы, осуществляющиеся в обществе. Таким образом, развитие образования сопряжено с ориентацией в тех процессах, которые происходят на социентальном (общесоциальном) уровне.

¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. — М., 1995. — С. 31.

² Повседневное знание и то, как оно обусловлено социальным контекстом, является предметом анализа социологии знания.

³ Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. — М., 2001. — С. 16.

Страны мира находятся на разных стадиях социально-экономического развития. Но общая тенденция, основной вектор их движения, по мнению ведущих социологов, философов, экономистов, а также ученых других специальностей, размышляющих о судьбах цивилизации, ее прошлом и будущем, просматривается достаточно четко. Он убедительно определен и раскрыт в социологической теории постиндустриального общества Даниэла Белла. Сегодня эта теория *«воспринимается уже не столько как одно из течений социологической мысли, сколько в качестве широко признанного методологического основания обществоведческих исследований... Теория постиндустриального общества является как относительно схематическим, но в то же время весьма реалистическим наброском картины исторического пути, пройденного человечеством, так и эскизом контуров будущего социального состояния, переход к которому осуществляется в настоящее время»*.¹

Основой данной концепции служит оценка нового общества как **резко** отличающегося от существовавших ранее социальных порядков.

Важнейшей приметой постиндустриального общества Д. Белл считает экспансию производства услуг и информации (общество услуг). В этой сфере сосредоточена большая часть рабочей силы. Это торговля, финансы, транспорт, здравоохранение, индустрия развлечений, а также сферы науки, образования и управления. С этим связаны серьезные изменения в структуре занятости населения. Происходящий переход от производства материальных благ к производству услуг, определяющих качество жизни людей, подводит базу под остальные стороны жизни постиндустриального общества. Тот факт, что люди (в общественном производстве) сегодня общаются с другими людьми, а не только взаи-

¹ Иноземцев В.Л. Социология Даниэла Белла и контуры современной постиндустриальной цивилизации // Вопросы философии. — 2002. — №5. — С. 3.

модействуют с машинами, является фундаментальной характеристикой труда в постиндустриальном обществе. Труд в постиндустриальном мире является прежде всего взаимодействием между людьми (между чиновником и посетителем, врачом и пациентом, учителем и учащимся или между членами исследовательских групп, сотрудниками контор или работниками бригад обслуживания). В истории человеческого общества это совершенно новая, не имеющая аналогов ситуация. Если главной целью доиндустриального общества было физическое выживание человека, то постиндустриальное общество ставит вопрос о качестве жизни, интенсификации образа жизни людей, где человек уже не отдается одному занятию целиком: труд и отдых сочетаются с образованием, творческие стремления связаны с разными сферами жизни. Отсюда — новые возможности развития личности, возрастающая роль науки и образования, необходимость гуманитарного знания. Это обусловлено тем, что центральным звеном новых взаимосвязей в процессе труда, образования, досуга становится взаимодействие личностей, их диалог как форма установлении консенсуса.

Характеризуя постиндустриальное общество, Д. Белл особо выделяет такие ведущие параметры, как центральная роль теоретического знания, создание новых интеллектуальных технологий, рост класса носителей знания, появление новых структур, важнейшей из которых является научная общность (*«корни постиндустриального общества лежат в беспрецедентном влиянии науки на производство»*).¹

Принципиальным для сопоставления доиндустриального, индустриального и постиндустриального общества является место человека в них. «Взаимодействие человека с природой», «взаимодействие человека с преобразованной природой», состояние «игры между

¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. — М., 1999. — С. 505.

людьми» — воплощение этих позиций в рассматриваемых обществах становится важным различительным их признаком: *«На протяжении большей части человеческой истории реальностью была природа: и в поэзии, и в воображении люди пытались соотнести свое “я” с окружающим миром. Затем реальностью стала техника, инструменты и предметы, сделанные человеком, однако получившие независимое существование вне его “я”, в овеществленном мире. В настоящее время реальность является в первую очередь социальным миром — не природным, не вещественным, а исключительно человеческим — воспринимаемым через отражение своего “я” в других людях»*.¹

По Д. Беллу, начиная с середины нашего столетия, культура завладела инициативой в деле инициации перемен, в то время как экономика оказалась вынужденной удовлетворять проявляющиеся ныне желания: *«культура берет на себя инициативу способствовать этому изменению и, соответственно, новые качества проявляются в экономике быстрее. Постиндустриальное общество «означает появление новых осевых структур и новых осевых принципов: переход от товарнопроизводящего общества к информационному обществу, или обществу знаний, а в самих формах производимых — сдвиг по оси абстракции от эмпиризма, или метода проб и ошибок, к теории и кодификации теоретического знания ради управления потоком нововведений и формулирования политики»*.² На этом фоне образование — это *«поиск взаимосвязей в дезорганизованном мире знаний»* (Д. Белл).

Теория постиндустриального общества допускает существенные различия в способах реализации научного

¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. — М., 1999. — С. 663.

² Цит. по: Иноземцев В.Л. Социология Даниэла Белла и контуры современной постиндустриальной цивилизации // Вопросы философии. — 2002. — №5. — С. 11.

и образовательного потенциала в разных странах. Однако общие тенденции — возрастание значения сферы услуг, сдвиг в науке от эмпиризма в сторону теоретических знаний, тенденции в культуре, связанные с ее направленностью на самореализацию личности, — просматриваются и в российском обществе, влияя на определение стратегии развития отечественного образования. Об этом свидетельствуют прежде всего дискуссии на страницах «Вопросов философии», статьи философов, педагогов в журналах «Alma mater», «Новые знания», «Вопросы психологии» и др., в которых анализируются «вызовы» современному образованию.

Реакция образования на «вызовы» социума определяется его местом и ролью в обществе. Оно взаимодействует с различными социальными сферами и институтами для достижения общих социально значимых целей. Создается особое общее пространство (социокультурное поле), наполненное идеями, концептами, ценностями, позициями, ставшими общим достоянием. В этом общем пространстве размещаются представления людей о необходимых изменениях в сфере совместного нового бытия, ориентируясь на которые, они участвуют в создании новой реальности. *«То есть актуализируется проблема субъекта процесса... в качестве носителя новых тенденций, ценностей и задач, объективно поставленных действительностью перехода и формируемых в его проективной деятельности как объективно целенаправленного действующего человека».*¹

В условиях радикальных социальных изменений, которые происходят сейчас в России, утверждаются альтернативные доминантные ценности. Поэтому образование, которое транслирует традиционные ценности, «работающие» во все времена, и демонстрирует новые,

¹ Сайко Э.В. Социум в пространстве времени: цивилизация — современное состояние / Цивилизация. Восхождение и слом: Структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса / Отв. ред. Э.В. Сайко — М.: Наука, 2003. — С. 9.

разместив те и другие в общем пространстве, может способствовать выработке человеком как субъектом исторического процесса новых смыслов, согласованных с «вечными», тем самым содействуя преодолению распада социума и его развитию.

В период сегодняшних перемен, особенно в России, высшее образование может взять и постепенно берет на себя особую нагрузку в преодолении острых социальных и психологических противоречий, в согласовании ценностей различных слоев общества, возрастных когорт и т.п. Оно актуализирует рефлексивность студентов по отношению к их месту в современных и будущих позитивных процессах общественного развития. Приведем некоторые извлечения из статей российских ученых и выступлений в дискуссиях, на наш взгляд, раскрывающие взаимосвязь и образования, и культуры с обозначенными изменениями в развитии социума:

— «Важнейшими средствами в ослаблении напряженности... являются культура и образование, наука, искусство и философия. Но для этого они и сами должны пройти “искус изменения” своего самосознания, сблизив предметное содержание научно-образовательной деятельности с аксеологической направленностью, введя антропогуманистические критерии в оценки результатов своей деятельности».¹

— «Сегодня мало кто проблематизирует свой идеал творческой личности. Больше спорят о том, какими средствами реализовать его в процессе обучения и воспитания. При этом как само собой разумеющееся принимается неразрывно связанная с этим идеалом приоритетная ценность креативной деятельности, активности субъекта, нацеленной на преобразование мира. Это ценность действительно кардинальная, если угодно, даже системообразующая в культуре техногенной цивили-

¹ Буева Л.П. Кризис образования и проблемы философии образования: философия, культура и образование (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 1999. — №3. — С. 14.

зации... в конце нашего века стало ясно, что порожденные этим типом развития глобальные кризисы... заставляют критически отнестись к этому убеждению».¹

Осмысливание теорий развития общества в применении к процессам, значимым для выбора образовательных стратегий, выявляет следующие позиции:

«Сложность мира нарастает, и целостность его становится все более проблематичной. Значительный и неуправляемый поток самых разнообразных сведений, обрушивающийся на современного человека, с его быстро сменяющимися сюжетами, разноречивыми, но готовыми к употреблению без специального осмысления образами... Увеличивающийся объем и меняющиеся формы подачи информации порождают мозаичность восприятия, вызывают трудности с концентрацией внимания, создают невозможность сосредоточиться надолго, выстроить логику осмысления материала.

В обществах, переживающих последствия поздней и ускоренной модернизации (то есть в таких, в которых радикальные изменения наблюдаются в течение жизни одного поколения), подобные процессы оказываются особенно болезненными и противоречивыми, сопровождаются разнообразными и многочисленными кризисами... В них быстрее размываются границы между своим и чужим, допустимым и недопустимым, добром и злом; в результате постоянных взаимодействий разумных культур возникают межкультурные гибриды».²

В России конца XX — начала XXI века осуществляется перестройка всех сфер социальной жизни, ориентированная на развитие новых экономических механизмов, демократизацию общества. Естественно, что эти процессы, вызвавшие социальную нестабильность,

¹ Степин В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования: философия, культура и образование (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 1999. — №3. — С. 21.

² Бутенко И.А. Постмодернизм как реальность, заданная в ощущениях // Социс. — 2000. — №4.

расслоение населения, разделение по разным принципам социокультурного и духовного пространства, подвели и к пересмотру людьми традиционных ценностей и многих моделей поведения.

Россия как «транзитивное» общество, в котором не сформулирована новая целостная система мировоззренческих ценностей, еще активно определяется в современности. Трансформации, происходящие в современном обществе, обозначаются в литературе как «догоняющая модернизация», «застывание между двух социальных систем», «положение на стыке», «транзитивное общество».

Однако принципиально, что преобразования российского социума связываются в настоящее время с идеей гражданского общества:

«В современной научной литературе идеальное гражданское общество рассматривается чаще всего как общество свободных, суверенных личностей, их независимых организаций, осуществляющих свою деятельность на началах равенства и взаимной пользы.

Понятие свободы распространяется на все стороны жизнедеятельности гражданского общества. В политической области его связывают с гражданскими и политическими свободами и правами личности, с разнообразными добровольно создаваемыми общественными организациями и объединениями, свободой выборов народных представителей и другими формами участия в государственном управлении. В экономической области оно выражается в свободном существовании различных форм собственности, свободном рынке и свободном предпринимательстве. В духовно-идеологической сфере оно проявляется в виде идейного плюрализма, свободы слова и печати, независимости всех средств массовой информации, свободе совести и вероисповедания...

Гражданское общество возникает из потребности жизненного мира упорядочить и привести в соответствие с логикой собственного развития отношения с системным миром и в первую очередь с государством и экономической системой. Оно является организованной реакцией на технократическое воздействие этих систем...

...Гражданское общество следует рассматривать... как исторически определенный способ динамического и сбалансированного взаимодействия “системных” (внешне заданных, формально-рациональных и нормативно обусловленных) начал социальной жизни людей».¹

В гражданском обществе человек не противопоставлен этому обществу, а включается в его многообразные социальные отношения, позволяющие ему проявить себя как личность, получить поддержку и социальную защиту. В таком обществе человек добровольно входит в разные неформальные группы, которые наиболее полно выражают ее интересы и не позволяют власти чрезмерно ограничивать права и свободу личности. В России *«идея гражданского общества на протяжении последних десятилетий расширялась и углублялась, дополнялась идеей демократии, основанной на политическом плюрализме, общем консенсусе и партнерстве конкурируемых социальных групп»*.²

Гражданское общество — это своего рода «знак времени», концептуальный код. Сегодня в России гражданское общество еще находится в стадии формирования, многие его элементы не проявились или «заблокированы»... хотя есть и отдельные фрагменты, вытесненные в небольшие оазисы автономной общественной жизни.³

Образование, в том числе высшее образование, включается в процессы становления гражданского общества, используя свои концептуальные видения проблем и средства.

Оно становится активным пропагандистом основных идей и ценностей этого общества (приоритета интересов личности, ее свободы, но и ответственности, активного

¹ Резник Ю.М. Гражданское общество как идея // Социально-гуманитарные знания. — 2002. — №4. — С. 118.

² Голенкова З.Т. Гражданское общество в России // Социс. — 1997. — №3. — С. 28.

³ Там же.

социокультурного обмена и взаимодействия, диалога культур, уважения и поддержки индивидуальности, ее творческой самореализации и партнерских взаимоотношений во всех социальных структурах и сферах жизни).

Основные пути — образовательное, просветительское начало в деятельности прессы, всех средств массовой коммуникации, соответствующая концептуализация специального гуманитарного, в том числе педагогического и андрагогического знания; привнесение этих ценностей непосредственно в педагогическую деятельность на разных ее участках и в разных областях социального взаимодействия. Все это может обогатить социокультурную атмосферу общества, продвинуть его по пути развития граждан.

Система образования в России уже на данном этапе своего развития предлагает человеку широкие возможности для выбора направлений и форм образования (формального и неформального).

Мировой опыт образования, базирующийся на общей идее приоритета личности человека, проявляет многообразие способов операционализации этой идеи. Осваиваются новые образовательные пространства, в образование включаются новые контингенты молодежи и взрослых, формируются новые когорты людей (именуемых андрагогами), которые организуют и осуществляют образование как в организованных его формах, так и в процессе взаимодействия вне образовательных учреждений.

Образование всегда рассматривалось в контексте жизненного пути человека, его *«университетами становятся не только учебные аудитории и библиотеки, но и коллеги, друзья, дети, средства массовой информации»*.¹ Недаром многие из состоявшихся личностей «разговор с умным человеком» воспринимают как феномен, имеющий непосредственное отношение к образованию.

¹ Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб., 1998. — С. 58.

Перед современными гуманитарными науками и практикой высшего образования стоит задача осмысливания образовательного потенциала разных аспектов жизнедеятельности человека и использования его в формальном образовании в целях достижения востребуемых обществом и личностью эффектов образовательной деятельности.

Таким образом, важная социальная функция высшего образования — помочь человеку развить собственный потенциал, научить ориентироваться в жизни, осмысленно реагировать на постоянные изменения в мире, осваивать новые нормы общественной и гражданской жизни в динамично меняющемся обществе. При узко прагматической направленности образования — на освоение профессиональных знаний и умений, что, безусловно, важно, эти цели оказываются недостижимыми. Реализуя эти цели, образование содействует принятию позиции: гражданское общество предоставляет человеку свободу развития и самореализации, но только сам человек — «современная личность» — способен реализовать эту возможность как главную стратегию собственной жизни.

1.2. Современная интерпретация эффектов высшего образования

Направления реформационной деятельности в сфере образования базируются на философских представлениях о человеке, обществе, свободе, индивидуальном и историческом творчестве людей, на осмысливании роли образования в определении стратегии развития общества. С начала 90-х годов в отечественной гуманитарной периодике значительно выросло число статей, поднимающих эти проблемы:

«Образование — основной канал целенаправленного внесения в общественное сознание приоритетных ценностей, несущим стержнем которых выступает свобода, соединенная с нравственностью. Сохранение и нравственно выверенное обновление образования позволит от-

крыть новые перспективы личностного и социального развития. Последнее подготовит почву для полноценной жизни и ответственного поведения людей в парадигме самоуправления, творческого труда и справедливости».¹

Прямо или опосредованно образованию предъявляются «вызовы»:

— реализовать в содержании образования ценностные, смыслообразующие, гуманистические и творческие компоненты жизни общества; ориентировать человека на выявление созидательных начал в новом общественном устройстве и жизнедеятельности конкретных людей;

— развивать способности адекватно ориентироваться и достойно действовать в современной социокультурной ситуации (эффекты — обоснованная оценка сложившихся реалий; взвешенное отношение к собственному потенциалу; ответственность; понимание небеспоследственности принимаемых решений; «избегание» ситуаций, при которых работа одной подсистемы создает неразрешимые проблемы в другой; умение обнаруживать внутренние источники «позитивного совладания» со сложной ситуацией);

— вооружать принципами (правилами), помогающими пройти «через лес фактов»; сделать знание инструментом «умного видения»;

— обогащать опытом «фокусирования» полученных из разных источников знаний на проблему, которую предстоит решить;

— обогащать опытом прогнозирования развития ситуаций, применения определенных стратегий поведения (при концентрации внимания на опасных для личности и общества вариантах).

«Нейтрализация» образованием этих вызовов пред-

¹ Артемьев В.М. Ценности нового века: свобода и нравственность // Социально-гуманитарные знания. — 2002. — №4. — С. 173.

полагает, во-первых, серьезное теоретическое осмысление самой ситуации развития современного российского социума, тех позитивных тенденций и созидательных начал, которые могут быть поддержаны образованием. Бесспорно, в первую очередь, это функция философов, социологов, методологов образования. Однако не менее значима операционализация этих идей практиками образования, поскольку новая стратегия образовательной деятельности востребует установления консенсуса — интересов общества в целом, отдельных сообществ и конкретных людей.

В настоящее время идет активный поиск средств решения этой проблемы, адекватных целям и ценностям, принимаемым в качестве позитивных современным российским обществом.

Анализ философской, социологической, психологической литературы позволяет говорить о том, что в основаниях стратегии современного развития России начинают утверждаться ценности, которые способствуют позитивным изменениям в социальном мышлении общества как коллективного субъекта. Одна из центральных позиций, заявленных в обсуждении тенденций развития современного российского социума, — «смена знака в идеологии».¹ Отказ от идеологии закрытого общественного устройства и «выращивание» начал демократического общества, основанного на принципах равенства всех, и означает смену век в его ценностях.

Критериальными признаками ценностей жизни и развития современного российского социума становятся ценности гражданского общества — свобода личности и ответственность за собственные выборы.

Философско-методологической ценностью, определяющей воплощение идеалов современного человека, становится совокупное представление о его сущностных социально-личностных проявлениях. Это:

¹ Рац М.В. К концепции открытого общества в современной России // Вопросы философии. — 1999. — №2. — С. 23.

— интерпретация себя ответственным субъектом (актуализируется позиция В. Франкла «ответственен за осуществление смысла и реализацию ценностей»);

— склонность к самореализации, основанной на смысле долга и социальной ответственности;

— способность к разумному ограничиванию потребностей;

— согласованность опытов в разных областях жизни;

— интерпретационная компетентность (стремление выяснить, что происходит; способность видеть ситуацию из «разных горизонтов», адекватное истолкование себя, своих возможностей и ограничений);

— реалистичность; способность проводить «демаркационную линию» между категорическими императивами и конкретными возможностями их реализации;

— мышление, способное к конструктивным обоснованным решениям (мышление полного спектра, «калейдоскопное» и др.);

— ассертивность (умение непосредственного и честного выражения чувств как предпосылка «жизни не во лжи»);

— умение сохранять самообладание в условиях неопределенности, выступать примирителем и посредником между конфликтующими.

В этом контексте принципиально, что в гуманитарном научном сообществе прочерчивается демаркационная линия между «человеком экономическим» и «человеком экономико-социологическим».

Первый — это: «человек независимый... принимающий самостоятельные решения, исходя из своих личных предпочтений. Человек эгоистичный... в первую очередь заботится о своем интересе и стремится к максимизации собственной выгоды. Человек рациональный... последовательно стремится к поставленной цели и рассчитывает сравнительные издержки того или иного выбора средств ее достижения. Человек информированный... не только хорошо знает собственные потребности,

но и обладает достаточной информацией о средствах их удовлетворения».¹

«Экономико-социологический человек» — это человек, «который способен стать актором, рефлексирующим собственные действия... Действуя в рамках многих ограничений, человек... сам перестраивает свой мир и вырабатывает значения происходящего... демонстрирует способность к самостоятельному действию и рефлексии по поводу этого действия».²

Иными словами, это человек, сопрягающий, благодаря развитой рефлексии, индивидуальные ценности и ценности социума.

Высшее образование, выстраивая стратегии своего развития, не может не ориентироваться на эти общие образовательные эффекты, определяя при этом свой вклад в их достижение.

Реагируя на позитивные изменения в основных ориентирах развития современного российского общества, образование способно взять на себя не только функцию информирования об этих изменениях, но и приобщения обучающихся молодых людей к их воплощению в жизнь. Существенно, что при такой направленности образование поддерживает прорастание будущего в настоящее, помогая предотвратить «футурошок» в сознании человека (А. Тоффлер).

¹ Радаев В.В. Еще раз о предмете экономической социологии // Социс. — 2002. — №7. — С. 7.

² Там же. С. 9.

Глава 2

ОБЩЕСТВО — ЛИЧНОСТЬ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ЦЕННОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

2.1. «Опережающее образование» — регулятивная идея развития высшего образования

Государство и общество, ориентируясь на демократический путь развития, всегда создают определенные ресурсы образования, реализуя в нем идеологию, развивающую личность, а также поддерживают и развивают социальные институты, которые способны воплотить эту идеологию. При такой ориентации государства и общества социальный ресурс образования значительно шире, чем его реальное использование, и это создает «зону развития образовательных потребностей».

С середины XX века, когда научно-технический прогресс востребовал новое качество образованности человека, стало очевидным, что недостаточно только «выучивания», «доучивания» и «переучивания» человека, что нужны качественно иные подходы к образованию, развивающие его нравственно-методологическую культуру.

В свои права активно вступает новая философия образования — образования опережающего, укрепляющего позитивные тенденции развития общества, способствующие устойчивому развитию цивилизации, образования, предохраняющего от возможных тупиков и отрицательных последствий, ориентированного на раскрытие для сообщества людей и для отдельной личности ноосферных ценностей глобальной цивилизации, которая сумеет преодолеть конфронтационные тенденции и встать на путь общемирового консенсуса, взаимопонимания, толерантности и ненасилия.¹

Понятие «опережение» присутствует и в современ-

¹ Урсул А., Урсул Т. Стратегия устойчивого развития: футуризация науки и образования // Alma mater. — 2005. — №3.

ной науке, и в образовании. «Футурологический фактор» набирает все большую силу для поиска наиболее приемлемого для человечества сценария устойчивого развития. Единый «опережающий» научно-образовательный процесс позволит в глобальном масштабе выйти на уровень ноосферного мышления и не поставит под угрозу способность будущих поколений к «взаимному соразвитию» человечества и биосферы. Рационально-взвешенное следование такой направленности образования — залог реализации его «опережающей функции». *«Такую рациональность условно назовем «устойчивой» (или ноосферной), а ее специфику можно усмотреть в том, что она будет не столько отражать наличное бытие, сколько его формировать, созидая «направленное будущее».*¹

В логике идей устойчивого развития *«образование необходимо переориентировать в соответствии с общечеловеческими принципами, ценностями и целями, присущими новой цивилизационной парадигме. До сих пор чаще всего оно представлялось как процесс и результат освоения человеком систематизированных знаний, навыков, умений и опыта прошлых и нынешних поколений, их передачи последующим. В условиях же быстрого темпорального перехода к устойчивому развитию гораздо более значимой становится информация о будущем и из будущего как некоей виртуальной (и желаемой) реальности».*²

Конструктивность идеи опережающего образования принята научными и научно-практическими сообществами. Однако реализация этой идеи сопряжена с согласованным принятием и прохождением ее через все «уровни» социального организма.

«...Опережающее образование выглядит как некий идеал, к которому можно стремиться в ходе движения по новому пути. Степень “познания будущего” в общем

¹ Урсул А., Урсул Т. Стратегия устойчивого развития... — С. 26.

² Там же. С. 25—26.

образовательном процессе может служить критерием реализации интегративной модели опережающего образования как нового механизма цивилизационного выживания... Современная система образования постепенно будет становиться опережающей системой, если она все больше будет акцентировать внимание на проблемах, связанных со стратегией устойчивого (ноосферного) развития и станет приоритетным механизмом решения глобальных проблем».¹

Важнейшим условием реализации опережающего образования выступает взаимодействие фундаментальных, рефлексивных и практико-ориентированных наук и отражение эффектов этого взаимодействия в практике образования. Именно это взаимодействие формирует его цели и ценности. В современных условиях опережающее образование — это образование на широкой мировоззренческой основе, отражающей основные направления развития общества.

«Трансформация традиционного образования в образование для устойчивого развития предполагает, что это последнее будет сориентировано прежде всего на проблемно-поисковую часть научного знания и инвариантно-фундаментальную — дисциплинарной науки; в своей основе оно должно быть опережающим... Вот почему важным становится требование: в учебно-методических изданиях подразделять материал на сущее и должное».²

Это образование, ставящее в центр внимания в большей степени не сами по себе факты, а их интерпретацию. В этом проявляется изначальная ориентация общества на исходное образование широкого профиля — основы для последующего выбора самим человеком профессионального образования, в котором каждая профессия является значимой составляющей «картины мира». Только при таком условии создается шанс для личностного роста каждого человека вместе с професси-

¹ Бессонов Б.Н., Ващекин Н.П., Тихонов М.Ю., Урсул А.Д. Образование — прорыв в XXI век. — М., 1998. — С. 135.

² Урсул А., Урсул Т. Стратегия устойчивого развития... — С. 25.

ей как одной из составляющих его духовного мира, а не только условия материального обеспечения.

Это образование, формирующее позицию человека по отношению к человеческому сообществу (детям, инвалидам, старикам и т.д., на судьбы которых он призван влиять по своему социально-возрастному статусу) и к отдельным сообществам на основе ценностей современных межличностных отношений (демократичность, толерантность, гуманизм и др.).¹

Именно в такой зоне социальных ценностей образования и проявляется социальная ответственность человека — при условии, если он их разделяет и руководствуется ими в своих образовательных взаимодействиях с миром и людьми.

Чем более многообразны возможности для духовно-личностного обогащения человека средствами образования и культуры, чем в большей степени он может проявить себя и в собственном творческом поиске, и вместе с другими, тем больше степень его внутренней свободы для взаимодействия с миром и обретения своей причастности и ответственности за настоящее и будущее окружающих его людей и планеты в целом.

Современные рефлексивные науки (философия, психология, социология и др.) позволяют преподавателю высшей школы понять внутренне очеловеченный его душой процесс донесения содержания до другого человека как уникальной личности, способной в определенных ситуациях сорезонировать с автором, открываясь навстречу его замыслу, откликаться на ответственное отношение старшего к своей профессии, на его желание

¹Культуры мира дали сильные эмблематические образы, фиксирующие значимость этой ценности. Так, в культуре народа Саха (Якутия) это формулируется следующим образом: «Подростки — действительно трудный возраст, мы его называем “возрастом лучины”. Все самые тяжелые вопросы — зачем я? кто я? почему я? — человек задает себе именно в этом возрасте. И если не найдет верного ответа, сгорит, как лучина. Жизнь, конечно, будет продолжаться, но без того света и тепла, который нужен человеку для счастья».

вступить со студентами в диалогическое взаимодействие.

Идеология демократического общества предполагает определенное добровольное «схождение» рефлексий ценностей социума и личности и в образовательной сфере, обеспечивая устойчивость жизни общества и свободу личности — в рамках принятых ею, как членом общества, ограничений.

Вместе с тем, прогресс общества обеспечивается именно личностными «выбросами» творческой энергии, воплощенными в продуктах труда, нередко значительно опережающих существующие в обществе достижения. Поэтому столь важно увидеть и пока совместно оценить творческие достижения обучающихся по критериям их значимости для творческой личности и для общества в целом. Таким образом, в контексте модернизации высшего образования новый акцент приобретает развитие творческого потенциала каждой личности, актуализируется востребованность человека, ответственного за результаты своего творчества и перед настоящим, и перед будущим.

В своем познании и деятельности в современном обществе человек сам выбирает свой жизненный путь и ценности, на которые ориентируется, однако он добровольно принимает и определенные социальные регуляторы этих ценностей, и способы согласования с ними своих собственных ценностей. Естественно, что демократическое общество постоянно стремится к таким способам согласования ценностей с каждым его членом, которые бы способствовали развитию в первую очередь общечеловеческих, гуманистических ценностей и в индивидуальном, и в коллективном сознании. Но поскольку демократическое общество не «навязывает» человеку способов интерпретации ценностей прогресса, то и пути к нему становятся достаточно многообразными — при различном индивидуальном миропонимании, волеизъявлении, уровне развития социального интеллекта.

Таким образом, опережающее образование, признавая позицию обучающегося как полноправного субъек-

та образовательной деятельности, в значительной степени превосходит установление этой позиции личности в настоящем и будущем.

Опережающий характер образования предопределяется и его ориентацией на развитие «нового мышления», позволяющего интерпретировать конкретные ситуации быденной и общественной жизни в широком контексте, прогнозировать эффекты их развития, свое поведение соотносить и согласовывать с осмыслением этих ситуаций и способов их разрешения с предлагаемыми другими людьми. Интерпретативная компетентность будущих специалистов и установка на согласование собственных интерпретаций профессиональных и быденных ситуаций — значимые эффекты высшего образования. Их обоснование базируется на современных философских прочтениях интерпретации под углом зрения договорной теории.

Природа интерпретации, включенной в контекст конвенций и коммуникаций, обсуждается в моральной философии, в частности в широко известной теории справедливости Дж. Ролза... *«При разработке концепции «справедливости как честности», имеющей статус договорной теории, прежде всего предлагается исходная договорная ситуация, где возникает проблема «философски предпочтительной интерпретации» и вопрос о том, как мы можем решить, какая интерпретация является наиболее благоприятной... Таким образом, предлагается способ обоснования интерпретации как конструирование согласованного видения объекта».*¹

Взаимодействие фундаментальных, рефлексивных и практико-ориентированных наук выступает необходимым условием разработки содержания опережающего образования.

«Наработка» способов реализации идеи опережающего образования наиболее интенсивна в высшем образовании, активно рефлекслирующем над степенью при-

¹ Микешина Л.А. Специфика философской интерпретации // Вопросы философии. — 1999. — №11. — С. 6.

близости его современного состояния к возможности участия в общих процессах «футуризации».

В обсуждении перспектив и сложностей развития высшего образования в условиях становления глобального коммуникационного пространства выделяются следующие позиции:

— «Для практической реализации концепции опережающего образования предстоит разработать ряд новых общеобразовательных курсов по изучению общей теории систем, синергетики, глобалистики, ноосферологии, экологии, фундаментальной и социальной информатики, общей теории эволюции, истории развития цивилизации и некоторых других дисциплин, имеющих общеобразовательное значение.

Принципиально важна организация более тесного взаимодействия между системой образования и фундаментальной наукой. Существующее в настоящее время запаздывание в передаче в систему образования достижений фундаментальной науки, которое достигает 7—8 лет, для высоко динамических условий развития цивилизации в XXI в. совершенно недопустимо. Уже сегодня надо искать новые формы более тесной и эффективной интеграции фундаментальной науки в образование».¹

— Развитие этой позиции — в озабоченности специалистов высшей школы зависимостью науки и соответственно образования от «заказа» потребителей:

«Новые условия коммуникации пронизывают все уровни общественного сознания, в том числе и заведомо рефлексивные, по определению, отдаленные от обыденности. Например, в современной науке возникает пласт адаптированных результатов, рассчитанных именно на массовое восприятие... В классической культуре ученый всегда выступал от имени истины, которая чаще всего была недоступна обыденному сознанию. Над ним могли смеяться, его могли уважать, но его не обязаны были понимать все. Сегодня результаты науки зависят от простоты их понимания потребителями. Не потому ли так

¹ Колин К. Человек и будущее: динамический вызов // *Alma mater*. — 1999. — №10. — С. 9.

трудно стало и у нас в стране именно фундаментальной науке? Не потому ли и образование пытаются подогнать под упрощенную модель, связывая его непосредственно с рыночными потребностями?»¹

— Нередко высказываются достаточно дискуссионные позиции, но они отражают активный поиск практикой решения острых проблем современного высшего образования:

«Сегодня российские вузы на довольно низком качественном уровне решают важную стратегическую задачу — обеспечивают массовое высшее образование. По-видимому, ломать этот процесс, не давая стране ничего серьезного взамен, не следует. Пожалуй, лучше дополнить его небольшим элементом, ориентированным на подготовку элитных специалистов... Думается, что здесь можно пойти по очень простой схеме: создать в рамках крупных вузов элитные кафедры, которые отвечали бы за подготовку специалистов высшей квалификации на протяжении всего периода обучения студента. При этом сотрудники данных кафедр и сами студенты должны получить привилегированное положение во всем — в заработках, графике работы, социальном пакете, статусе и прочее. Чрезвычайно важно закрепить статус элитного подразделения на институциональном уровне. Это можно сделать, в частности, введя дифференцированные дипломы о высшем образовании. По этим образовательным сертификатам элитные специалисты будут легко идентифицироваться работодателем и смогут впоследствии рассчитывать на лучшие места на рынке труда».²

При всей привлекательности предлагаемого способа решения проблемы взаимодействия науки и образования он все же не согласуется с основными тенденциями гуманитаризации современного общества и образова-

¹ Миронов В. Современное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры и философии // *Alma mater*. — 2005. — №7. — С. 8.

² Балацкий Е. Институциональные конфликты в сфере высшего образования // *Высшее образование сегодня*. — 2005. — №11. — С. 62.

ния. Утверждающаяся в настоящее время в высшей школе практика включения студентов в исследовательскую и проектную деятельность на всех этапах образовательного процесса обеспечивает возможность каждому раскрыть и реализовать свой творческий потенциал. Ранний отбор «кандидатов» в будущую интеллектуальную элиту часто не оправдывается.

Опережающее образование признает позицию обучающегося как полноправного субъекта образовательной деятельности. В связи с этим особую ценность приобретает направленность образования на развитие его внутренней познавательно-творческой активности, на обогащение в процессе образования собственного опыта и жизненных смыслов, на формирование умения самостоятельно определять стратегию своей образовательной и будущей профессиональной деятельности.

Особое значение приобретает ориентация образовательного процесса на развитие понимания студентами представленности избранной ими профессии в будущем и прогнозирование развития ее перспективных идей для новой социальной реальности. В этом контексте вовлеченность студентов в исследовательскую и проектную деятельность является одним из способов реализации идей опережающего образования и связи науки, образования и практики, рынка труда.

К необходимым кардинальным изменениям в содержании образования в высшей школе в современной научной и публицистической печати относят идеи целостности образовательного процесса, который не предполагает искусственное разделение на «обучение» и «воспитание»:

«Их аналитическое рассечение — следствие сциентистского отождествления знания и информации, “нейтральной”, объективированной, отчужденной от человека, где сама Истина понята как холодная, внеценностная абстракция, и где образованность — суть простая, количественно замеряемая осведомленность, сумма сведений. В таком рассечении Знание оказывается “по ту сторону Добра и Зла”, и трагический опыт XX в., века

войн и революций, атомной бомбы и терроризма, свидетельствует, насколько оно может быть опасно. Катастрофический парадокс современности состоит в том, что человечество «умножая знание, умножает скорбь», что великий прорыв научно-технического прогресса оказался реальной угрозой самому существованию человека на планете Земля.

Вот почему, обращаясь к современной теории образования, важно учесть гуманитарный вектор научно-технического знания, найти возможность его органичного сопряжения с комплексным знанием о человеке, его возможностях и целях».¹

— В обсуждении проблем опережающего образования учеными и практиками высшей школы подчеркивается необходимость обоснованной научной рефлексии над разными тенденциями и опытом развития высшего образования, согласующимися с идеей опережающего образования. Так, профессор К. Колин, раскрывая причины успехов индийских специалистов в области промышленной разработки программного обеспечения информационных технологий (активная поддержка национального правительства, высокий уровень математической подготовки индийских специалистов, хорошее владение английским языком, облегчающее работу с англоязычными документами), вводит и такой значимый для развития науки и высшего образования страны параметр, как потенциал использования богатства национальной культуры и языка:

«Не менее важно и то, что широко распространенный в Индии язык хинди — достаточно богат и выразителен. Относясь к группе так называемых процессо-ориентированных языков, по своей структуре и грамматике он весьма близок к санскриту. В отличие от английского,

¹ Валицкая А.П. Фундаментальные и прикладные аспекты научных исследований в области образования // Фундаментальные и прикладные аспекты исследования проблем образования : Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2-х т. / Под научн. ред. Н.В. Бордовской. Том 11. — СПб., 2004. — С. 391.

являющегося языком объектно-ориентированным и существенно менее разнообразным и располагающим более скромными выразительными средствами, хинди в гораздо большей степени приспособлен для построения гипотез, абстрактного мышления вообще».¹

Проекция такого подхода к разным плоскостям проблемного поля современного высшего образования России высвечивает и такие значимые его аспекты, как неоправданность минимизации трансляции в образование информации (в частности, неиспользованный потенциал русского языка для развития мышления специалиста) и правомерность постановки вопроса об «избыточном знании» как условии достижения необходимого качества образования.

Реализация идей опережающего образования в практике работы каждого преподавателя высшей школы предполагает прежде всего заинтересованность и профессиональную включенность в активный совместный со студентами поиск способов обращенности образования в будущее.

2.2. Студент как социально зрелая личность

2.2.1. Социальная и социально-психологическая зрелость — основа идентификации личности в образовательном процессе

Образование как социальная ценность и ценность образования для человека — ключевая проблема любого образования и его развития. Без сомнения, ни одна из реформ образования — какие бы новые ценности она ни несла с собой — прямо и непосредственно не может повлиять на индивидуальный путь человека к самому себе и к ценностям общества. Этот путь опосредован уровнем и особенностями проявления его социального сознания, социального мышления, социального интеллекта —

¹ Колин К. Индустрия информационных технологий и проблемы информатизации российского образования // *Alma mater*. — 2005. — №4. — С. 13.

структурами, формирующимися и развивающимися на протяжении всей жизни человека. Более того, невозможность учитывать и прогнозировать многочисленные влияния, которые являются следствием многообразия социальных контактов (особенно со значимыми референтами, с которыми может идентифицировать себя человек), обостряет проблему его персонального выбора, личной ответственности, по крайней мере, по отношению к главной позиции: «жизнесозидание» или «жизне-разрушение». Эта позиция активно формируется еще в подростково-юношеский период жизни человека, когда решающую роль играет систематическое образование, и в период подготовки к самостоятельной (профессиональной, семейной) жизни. Именно потому проблема осознания жизненных смыслов (В. Франкл, Э. Фромм и др.) является такой актуальной для личности в этот период жизни и образования.

При всем многообразии ценностей и жизненных смыслов, которые человеку предстоит найти и отрефлексировать, все же главные и жизнеутверждающие лежат в плоскости его социальной ответственности за себя, ближайшее окружение, за все, живущее на Земле. Именно в этом проявляется социальная и гражданская зрелость его личности. Любой взрослый человек постоянно несет в себе самом «социальную инстанцию», с которой определенным образом соотносит свои помыслы и действия. Однако только зрелая личность трансцендирует свое поведение, выводит его за пределы сугубо личностных устремлений в реальный социум.

Проблема социальной зрелости является ключевой в решении поставленных вопросов. Можно выделить два аспекта ее обсуждения. Первый связан с выявлением содержательной сущности феномена социальной зрелости личности — ее ценностей, целей, жизненных смыслов и т.п. — в соотношении с ценностями и целями развития общества и цивилизации. Второй — с характеристикой феномена социально-психологической зрелости. Он в большей степени характеризует готовность и возможности человека как личности и индивидуальности эмо-

ционально и интеллектуально включаться в осмысление социального бытия и его «вызовов» каждому человеку и реально действовать в соответствии с ними. Естественно, что феномен социально-психологической зрелости не может быть рассмотрен вне его содержательного наполнения. Понимание его природы и сущности дает возможность более глубоко интерпретировать поведение человека в различных жизненных и профессиональных ситуациях как на этапе получения образования, так и в последующие периоды жизни.

В многочисленных социологических и социально-психологических исследованиях достаточно часто используется — как объяснительный принцип в оценке социально и профессионально ответственного поведения человека — термин «социальная зрелость». И.С. Кон выделяет такие признаки этого феномена, как способность индивида разделять ценности социума, активно владеть своим окружением, обладать устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций, адекватно воспринимать людей и себя. В реальном процессе жизнедеятельности человека социальная и психологическая зрелость образуют единый феномен, что фиксируется в понятиях «социальный интеллект», «социальное сознание», «социально-направленное поведение» и др., хотя генетически формирование психологической зрелости опережает развитие социальной зрелости личности, о чем свидетельствуют многочисленные данные социальной и детской психологии и особенно патопсихологии и психиатрии. Это не означает, что у ребенка не развивается социальное сознание, но лишь в меру готовности к этому соответствующих психологических механизмов.

Главным признаком психологической зрелости, которая проявляется у взрослого человека, выступает способность к полноценной рефлексии, без которой не могут сформироваться его субъектность, зрелость эмоциональной сферы, самосознания, самооценок, продуктивного мышления и др. Психологическая зрелость, как правило, наиболее активно формируется в подростково-юношеском возрасте. Характерно, что психологическая не-

зрелость может быть обусловлена и биологическими причинами, и последствием системы воспитания. Не следует, однако, отождествлять психологическую незрелость с «подростковостью взрослого» — явлением, как правило, сугубо социальным. Чаще всего психологическая незрелость взрослого человека проявляется в неадекватности прогнозирования как в интеллектуальном плане (узость горизонта видения и решения проблем, неспособность к отслеживанию предполагаемых результатов решения, малая вариативность и шаблонность приемов анализа и т.п.), так и в эмоционально-волевом («подыгрывание себе» — в ущерб объективности, прекращение действия вследствие увеличения трудностей и т.п.), что чаще всего связано со слабо развитой способностью к рефлексии и самооценке (ситуации, когда взрослый человек постоянно попадает в эмоционально-интеллектуальные тупики, т.е. повторяет свои ошибки, настаивает на них, обвиняет других, будучи неспособным их проанализировать, и т.п.). Как правило, в этих случаях уровень формального образования существенно не влияет на характер проявлений личности: везде прослеживается недостаточно развитая рефлексия как основа неадекватности и необъективности предваряющего анализа, последующего контроля и оценки результатов.

Не претендуя на исчерпывающее описание феномена социально-психологической зрелости, можно выделить следующие наиболее существенные ее параметры, характеризующие поведение студента в образовательных процессах. Это, прежде всего, способность к самостоятельному социально и профессионально взвешенному прогнозированию, способность осуществлять и отслеживать свой прогноз в соответствии с социально и профессионально значимыми критериями (развитое социальное мышление, «мышление полного спектра» и т.п.), развитые метакогнитивные умения, т.е. способность отслеживать критерии оценок, основания суждений и т.п.), устойчивость социального поведения (антипод — социальный «флюгер»), способность «держаться вопреки самым различным социальным об-

стоятельствам и внутреннему желанию его прекратить (способность выдерживать давление других: «самостояние»), способность к проявлению социально-оценочной рефлексии во всех сложных ситуациях собственной жизни, способность к постоянному эмоционально-зрелому поведению, предполагающему эмоционально-адекватную оценку собственного поведения и поведения других людей (социально взвешенная эмоциональная включенность в мир, социально взвешенный оптимизм), способность к непредвзятому и беспристрастному суждению о результатах собственной деятельности и деятельности других людей (гражданская совесть и ответственность) и др.

Естественно, что процесс формирования социально-психологической зрелости человека осуществляется его жизнью в социуме — во всем богатстве его межличностных отношений и культуры человечества. Однако основные акценты в его развитии, бесспорно, ставит образовательный процесс в вузе и последующее непрерывное образование в их внутренней органической связи и преемственности, создающей единый образовательный цикл жизни человека как основу его устойчивых и вместе с тем постоянно развивающихся жизненных смыслов и ценностей.

2.2.2. Субъектность студента в образовании: современная интерпретация с позиции социальной зрелости

Современная социальная психология в течение длительного времени разрабатывает категорию «субъектность» как проявление внутренней направленности человека и его избирательности во всех взаимоотношениях с миром.

Почему значимо использование этой категории — субъектность — в высшем образовании?

В рефлексии над образовательной деятельностью утвердилось понятие «личность». Стало уже привычным в литературе, особенно философской и психологической, использовать по-разному и в разных контекстах

понятия «человек» и «личность», подчеркивая термином «личность» прежде всего социальную природу человека...

*«Личность — это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым — для себя».*¹

Понятие «личность» помогает понять *«становление человека субъектом норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей...»*.²

Таким образом, часто используемое в современной литературе понятие «субъектность» позволяет объяснить в личности внутреннюю детерминированность и регуляцию всех проявлений «самости» человека: саморазвития, самореализации, самоутверждения, самооценок и др.

Одной из наиболее разработанных теорий субъектности является теория субъектного поведения Р. Харре: *«Наиболее общим требованием к любому существу, чтобы его можно было считать субъектом, является то, чтобы оно обладало определенной степенью автономии. Под этим я подразумеваю, что его поведение (действия и акты) не полностью детерминированы условиями его непосредственного окружения»*.³

Таким образом, субъектность можно рассматривать как внутреннюю свободу человека — действовать или воздержаться от действия. Человек сам делает выбор и управляет своим развитием, он открыт и готов к самоизменениям.

В современной литературе (философии, социальной психологии, антропологии, этнологии и др.) понятие

¹ Братцев Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. — 1997. — №5. — С. 9.

² Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. — М., 2000. — С. 166.

³ Цитируется по: Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. — 2000. — №1. — С. 19.

«субъектность» «сопрягается» с кругом понятий, образующих общий абрис этого феномена: психофизиологический механизм саморегуляции жизненных проявлений человека; смысло-жизненные ориентации, ценности; социальная зрелость; свобода выбора; ответственность.

Существенно, что в поле зрения современных исследователей феномена «субъектность» — механизм самодвижения как качественного изменения личности на разных этапах жизни внутри общности, в которой он зарождается и благодаря которой обеспечивается ее духовно-нравственный рост. Так, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев¹ характеризуют путь развития субъектности, выделяя ряд ступеней, относящихся к периоду взрослости: персонализация (в возрастном плане в значительной степени студенческий период жизни), индивидуализация, универсализация. Переход от одной ступени к другой обуславливается внутренней логикой развития самого субъекта — в условиях перехода в новые типы общности; причины перехода — кризис развития в предшествующих типах общности.

На всех этапах социального становления человек выступает как субъект собственного развития, включаясь в совместную деятельность с партнерами той общности, которая существенно значима для него на том или ином этапе его жизни. Эта совместная деятельность определяет содержание и распределение обязанностей, систему взаимных ожиданий партнеров, т.е. форму совместности, характерную для данной общности.

Раскрытие сущности понятия «субъектность» позволяет понять механизм самодвижения, саморазвития личности в условиях социума («новых общностей»), обусловленного органическим взаимодействием с ним, которое с позиции социальных ценностей может быть интерпретировано как смена фаз в его ценностно-смысловой сфере.

Этот подход дает возможность осмыслить и объяснить

¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. — М., 2000. — С. 166.

изменения главных базальных ценностей на разных этапах жизни человека, которые он подготавливает и «проживает» сам, как субъект своего развития в социуме, по-разному включенный в процесс образования и труда.

Ключевым понятием, обеспечивающим, на наш взгляд, перевод идеи субъектности в сферу реального поведения человека, выступает представленность в его рефлексии его собственной «самости», его экзистенции (когда точкой отсчета в принятии решений и ответственности за них становятся главные жизненные ценности).

Содержание этой рефлексии, очевидно, может быть выражено предельно обобщенным понятием «вершинной психологии» (Л.С. Выготский, В. Франкл) — «смысл», а путь развития человека — как путь поиска смысла. (Именно так и называется книга В. Франкла — «Человек в поисках смысла»).

Для В. Франкла «смыслы» — это духовная сущность личности, создающая ее целостность, внутреннее единство всех ее проявлений. В. Франкл писал об особом духовном измерении человека, тесно связывая его с главными смыслами жизни человека¹.

Духовность, свобода и ответственность — три главных измерения, характеризующих сущность человеческого бытия и главные смыслы его жизнедеятельности.

Рассмотрим, как обозначенные подходы могут быть экстраполированы в сферу высшего профессионального образования.

Для дальнейшего рассуждения представляется значимой следующая посылка: смыслы бытия, его ценности постигаются только в постоянных образовательных взаимодействиях человека с миром существующим и его историей, воплощенной в материальной и духовной культуре поколений. Даже не имея образования в общепринятом смысле слова (т.е. определенным образом сертифицированного обществом), человек постоянно «образовывается», постигая в разных системах социальных кодов смыслы бытия.

¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.

Естественно, базальные ценности бытия, приобретая определенные смыслы жизни, которыми человек руководствуется, становятся основой его выбора информационных ценностей и их претворения в собственную жизнь и прежде всего в выбор направленности образования — в широком смысле слова и в более узком — образования профессионального.

В широком — онтологическом — смысле образование для каждого человека может предстать в различных «ипостасях»:

- как способ постоянного постижения мира,
- как способ понимания себя и целей осуществления своей жизнедеятельности — («я — человек, живущий среди людей и для людей») или в форме прагматичной ориентации субъекта.

Обобщая идеи Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили и др., характеризующие основные направления саморазвития личности в процессе ее самоопределения, Т.М. Буякас¹ формулирует основные принципы самоопределения человека (в их идеальном виде):

- найти в себе данные для творчества;
- подойти к жизни в перспективе ее развития, не искать исторические корни своих действий в своем прошлом (не искать виновных в застое или неудачах);
- жить с уверенностью, что ты еще «не сказал своего последнего слова», т.е. с постоянной перспективой «быть».

Вероятно, каждый пункт этой «программы» саморазвития личности в качестве рефрена требует примерно такого завершения — на основе глубинного приобщения к источникам знаний, обобщающих опыт человечества и дающих ответы на многие вопросы, которые ставит человек как самоопределяющаяся (т.е. находящая свои жизненные смыслы) личность.

Субъектная позиция человека в образовательных

¹Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. — 2002. — №2.

процессах, способствующих становлению молодого человека как профессионала и активной социально зрелой личности проявляется в том, что он:

— осваивает опыт человечества, воплощенный в знаниях, на основе принципиально иной жизненной позиции — по сравнению с ребенком, подростком и даже юношей — как социально и психологически зрелая личность, ответственная перед социумом и самим собой за свой выбор и деяния, саморегулируемая и самоуправляемая. Такая позиция определяет и мотивацию познания человека, и регуляцию им этого процесса, и самооценку эффективности осуществленной деятельности;

— вводит в сопоставление с опытом человечества, который он осваивает, другой по объему и по качеству обобщения, однако личностно значимый для него собственный опыт;

— включает в процесс взаимодействия общечеловеческого и личностного опытов практически другой (по сравнению с детьми и юношами) «механизм познания» — социальный интеллект, сформированные и закрепившиеся в длительном жизненном опыте структуры умственной деятельности и индивидуализированные качества ума.

Значительную специфику представляет собой содержание, на основе которого осуществляется общение субъекта образования с общечеловеческим опытом, аккумулированным не только в учебной профессиональной литературе, но и в различных источниках информации и формах обучения.

Человек, включенный в образовательные процессы (не только в организованных формах, но и в образовании жизнью) как носитель собственных жизненных смыслов, постоянно находится в позиции взаимодействия с другими людьми, сообществами, обществом в целом, которые, естественно, реализуют в чем-то отличающиеся (а иногда и совершенно иные) жизненные смыслы. Именно в этом взаимодействии человек развивается и в своей смысловой сфере, поскольку он всегда *«ценностно предстает себе»* (М.М. Бахтин).

Однако следует отметить, что смысл — это главное, что в первую очередь извлекается из опыта (своего, других, общесоциального). Поэтому знания становятся для него реальностью, когда он сам творит эти знания — на встречу тем, которые ему сообщают другие. Более того, необходимо, чтобы состоялось «*второе рождение*» — *рождение своего собственного жизненного пути...*¹.

Таким образом, взаимодействие студента как взрослого человека и общества в едином образовательном пространстве оказывается продуктивным (и для самого человека, и для общества), если он:

— открыт восприятию новых для него знаний (даже если они и противоречат сложившимся у него ранее подходам и установкам — возможно, в критическом плане);

— ориентирован на продуктивный диалог (*«уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций... в результате критического диалога»*)²;

— ориентирован на соотнесение получаемого в образовании опыта с его онтологическим смыслом (что он раскрывает для человека; на что он направлен), ведь то, *«что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла»* (М.М. Бахтин);

— внутренняя познавательно-творческая активность направлена и на обогащение собственного опыта и жизненных смыслов в целях обогащения социальной жизни общества. Естественно, что в каждом конкретном случае человек не формулирует эту позицию в такой предельно обобщенной форме, но способен выразить ее достаточно отчетливо — если, конечно, такая позиция становится специальным предметом его внимания.

¹ Буякас Т.М., Зевина О.Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Вопросы психологии. — 1999. — №5. — С. 51.

² Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. — М., 2001. — С. 31.

РАЗДЕЛ 4

ГУМАНИТАРНАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Глава 1

ЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ЦЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ

Знание — селективная (1), упорядоченная (2), определенным способом (методом) полученная (3), в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная (4) информация, имеющая социальное значение (5) и признаваемая в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом.¹

1.1. Функции знания в обществе и образовании

Традиционно знание рассматривается как главная ценность образования и его цель: «Прогресс общества... все более однозначно определяется успехами в области знания»². Однако каждая эпоха вкладывает в это поня-

¹ Новейший философский словарь. Минск, 2001. — С. 392.

² Белл Д. Указ. соч. — С. 288.

тие свой смысл — и на общефилософском уровне его трактовки, и в реальной образовательной практике. В последние годы особенный акцент делается на различении концептов «знание» и «информация».

«К началу третьего тысячелетия, когда людьми осознана истощенность природных ресурсов, безвозвратно расходуемых потребительской “цивилизацией фабричных труб”, становится ясным, что единственный самовоспроизводящийся ресурс выживания и развития, которым располагает человечество, — знание. Знание — это энергия особого рода, “добыча” которой происходит в сфере образования и науки, на путях накопления, трансформации, воспроизводства имеющегося всемирного опыта, в освоении новых технологий, высвобождающих эту энергию для ее последующего воспроизводства в формах культурной практики... Знание — это освоенная, понятая и принятая, “вживленная” в эмоционально-интеллектуальный фонд личности информация. Именно в таких процедурах освоения происходит превращение информации в ментальную энергию, которая способна не только активно влиять на среду обитания, целенаправленно действовать в культуре и общественной практике, но существенно изменять самого человека, носителя знания, организуя процедуры мышления и творчества, управляя его судьбой».¹

«Знания требуют понимания, интерпретации, встраивания в подходящие места в системах деятельности, между представителями которых идет диалог и которые (системы деятельности) в связи с этим сами изменяются. Информация ничего этого не предполагает»².

¹ Валицкая А.П. Фундаментальные и прикладные аспекты научных исследований в области образования // Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования. Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2-х т. / Под научн. ред. Н.В. Бордовской. Том II. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — С. 390.

² Рац М. Диалог в современном мире // Вопросы философии. — 2004. — №10. — С. 22.

На осмысливание проблемы — знание как ценность современного образования — существенно влияет переопределение самого феномена «знание». К настоящему времени обозначились основные векторы движения в этом направлении, зафиксированные, например, в «Новейшем философском словаре»:

«...подвергнут критике принцип предметной фрагментации знания и его специализации по узким объектным областям... “дробление” знания ведет в пределе к утрате целостного видения отображаемых в знании областей и объектов... обозначена проблема “границы” допустимой специализации»;

«установлено “стирание” предметной специфики знания на более высоких концептуальных уровнях его организации, выраженность на них тенденций к интегрированию знаниевых систем... в объемлющее целое»;

понимание «методологии как типа вне- и над-предметного знания, формируемого за пределами собственно науки»;

акцентируется динамичность знания и его открытость в другие практики, возможность переинтерпретации;

«...знание истолковывается как сокращенная через обобщение и типизацию для целей трансляции запись видов социально необходимой деятельности.... Проблемой в этом случае является фрагментация наличных массивов знания в конкретные сегменты деятельности и для конкретных субъектов (индивидов), так же как и обратный процесс интегрирования «фрагментов» в целостность»;

«выявляется зависимость требований к знаниям и его параметрам в различных режимах работы с ним (моно-, диа-, полилог; «Я — Я», «Я — Он», «Я — Ты» типа отношений и т.д.)»;

«сформулирована исследовательская установка на работу не только со знанием, но и с таким концептом, как «незнание»;

«принципиальные выводы для понимания знания следуют из анализов взаимоотношений специализиро-

ванного (научного) и повседневного (обыденного) уровней знания... и механизмов взаимопонимания между носителями разных знаниевых систем как внутри одной культуры, так и в межкультурных взаимодействиях».¹

Таким образом, высвечивается как принципиально значимая конструктивно-преобразующая роль метазнания в жизни общества, в любом его «сегменте»:

«Главным при принятии решений и управлении переменами стало доминирование теоретического знания, превалирование теории над эмпиризмом и кодификация знаний в абстрактные своды символов, которые... могут быть использованы для изучения самых разных сфер опыта».²

Сегодня переосмысливается бытовавшее долгое время в отечественном образовании ориентирование прежде всего на усвоение заданной системы знаний.³ Сошлемся на фрагмент обсуждения этой проблемы в журнале «Вопросы философии»:

«Некоторые мои коллеги сегодня хвалили образование советского времени. Если речь идет о количестве передаваемой учащимся информации, в какой-то мере с ними можно согласиться. Однако с точки зрения адаптационных и упреждающих качеств оно явно было плохим. Советские люди, ориентированные образованием на социальную неизменность и усвоение готового знания, были обречены на «шок от будущего», и он наступил с резкими социокультурными переменами, последовавшими за перестройкой; многие из них так и не смогли приспособиться к изменившимся условиям и были отброшены на обочину общества. Там же оказались и их дети. В их бедах, я считаю, повинны не только неуме-

¹ Новейший философский словарь. — Минск, 2001. — С. 393.

² Белл Д. Указ. соч. — С. 25.

³ Отсюда, например, бытовавшее требование неукоснительного соответствия реальных учебных часов на изучение темы, указанным в программе. Отсюда и наполнение раздела программы: «учащиеся должны знать» и т.д.

лые социальные реформаторы, но и советское традиционное образование» (Н.С. Юлина).¹

В обсуждении подчеркивалось, что целевые установки образования до сих пор ограничиваются приоритетом тех или иных знаний (причем приоритетность эта по-прежнему тесно связана с политическими колебаниями или однодневным рыночным спросом). Рассогласованность получаемых в образовании знаний и воплощения их человеком в собственном образе жизни — сегодня особенно актуальная проблема.

Центрация образования в совсем еще не далеком прошлом на знаниях и последствия ее парадоксально «схвачены» автором следующего высказывания:

«В том, что наше образование — одно из лучших в мире, даже сегодня, несмотря на острую нехватку средств, наверное, мало кто сомневается. Только вот, получив хороший запас знаний, некоторые юноши или девушки сталкиваются с тем, что в жизни его применить практически невозможно» (цитируем без ссылки на источник — печатный).

Издержки ориентации образования на освоение готовых знаний видятся в «страдательной» позиции человека в образовании, в неумении видеть получаемые знания в широком контексте и т.д.

«Человек “обучаемый” находится в страдательной, “ответной” позиции. При этом осуществляется не саморазвитие личности через образование, а усвоение готовых знаний и образцов когда-то совершенных действий, не сотворение с помощью педагога образа мира в себе самом, а формирование интеллекта и деятельных возможностей человека по образцу, т.е., по сути дела, как бы “образцование”»²;

¹Философия, культура и образование. (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 1999. — №3. — С. 39.

²Вербицкий А.А. От парадигмы обучения — к парадигме образования // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. — М., 1994.

«Будем исходить из некоторых фактических особенностей нашего образования. Первая из них — дисциплинарно ориентированный характер и дисциплинарная обособленность. Мы изучаем отдельные дисциплины, не получая при этом никакого ясного представления о целостности человеческого знания, о типах связей отдельных его разделов, об арсенале имеющихся средств и подходов, об их разнообразии... В дальнейшем это приводит к отсутствию полноценного диалога между специалистами разных областей, к профессиональной ограниченности и снобизму... Это не способствует развитию методологического мышления, которое предполагает, как правило, междисциплинарные аналогии и сопоставления...

...За пределами образования остается главное — понимание того, что с нами делают и зачем. Нас ведут куда-то с завязанными глазами, а мы почему-то должны верить, что это имеет смысл. Но никто не учит целеполаганию, не учит свободе выбора. Цель такого образования — человек умеющий, но не свободная и осознающая себя личность...

Третья особенность — мы не учим мыслить... Мы натаскивает на решение типовых задач... Мы... не тренируем, не учим постановке проблем, не воспитываем логическое чутье, позволяющее заметить и выявить противоречие в сложной дискуссии» (М.А. Розов).¹

Это противоречие снимается разведением феноменов «обучение» и «образование».

«Обучение — это инструмент, дающий человеку возможность накопить “фонд знаний”, подобно тому, как бизнес позволяет ему аккумулировать “капитальные фонды”. Образование — это процесс свободного определения каждым учащимся своего собственного смысла в жизни и обучении, то есть того места, которое знание должно занять в его жизни».²

¹ Розов М.А. О преподавании философии (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 1997. — №9. — С. 33—34.

² Белл Д. Указ. соч. — С. 564.

Однако практическая ценность знаний, их особая роль в передаче мастерства и в развитии технологических процессов может отодвинуть на второй план самоценность знаний, их значение как средства формирования широкого и гуманного мировоззрения и человека, и человечества, как *«условия утонченного наслаждения жизнью»* (Б. Рассел).

Общекультурная миссия образования и его роль в развитии интеллектуальной свободы личности ценились во все времена.

Проявление взаимосвязи и взаимообусловленности практического и общекультурного смысла знания, актуализированное в обсуждениях современного образования, раскрывается, например, в книге выдающегося философа XX века Б. Рассела *«Искусство мыслить»*:

«...Практичность и культура, когда они понимаются широко, менее несовместимы, чем они кажутся фанатичным защитникам того или другого... Помимо случаев, когда культура и прямая выгода могут сочетаться, существует непрямая выгода в овладении знаниями, которые не требуют технической подготовленности»¹.

Рассел пишет о том, что сконцентрированность только на одной цели негативна и для личности (*«результатом для большинства людей будет дисбаланс, сопровождаемый какой-либо формой нервного расстройства»*) и для человечества (*«Я думаю, некоторые из худших черт современного мира могли бы быть устранены за счет большей поддержки таких [общегуманитарных, нетехнологических. — уточнено нами] знаний и менее безжалостного стремления к простой профессиональной компетентности»*):

«Культурный элемент в приобретении знаний при условии успешного усвоения формирует характер человеческих мыслей и желаний, побуждая людей, по меньшей мере частично, интересоваться различными инперсональными ценностями, а не только вопросами, имею-

¹ Рассел Б. Искусство мыслить. — М., 1999. — С. 108.

щими сиюминутную ценность для них лично. Слишком легко было сделано допущение того, что если человек развивает определенные способности посредством знаний, он будет использовать их социально полезным способом. Узкоутилитарная концепция образования игнорирует необходимость воспитания в человеке, наряду с развитием его способностей, каких-либо устремлений. В невоспитанной человеческой натуре есть очень значительный элемент жестокости, который проявляет себя во многих мелких и крупных вещах... И высокообразованные люди иногда жестоки, но я думаю, и в этом плане не может быть сомнений, что они встречаются не так часто, как люди, чье сознание не развито. Это происходит не потому, что умственное развитие порождает позитивно гуманные чувства, хотя это и возможно, а скорее потому, что оно порождает другие интересы, нежели дразни соседей, и другие источники самоутверждения, чем утверждение власти...

...Возможно, самое важное преимущество «бесполезного» знания в том, что оно способствует созерцательному складу ума. В мире существует слишком много готовности не только к действиям без надлежащего предварительного обдумывания, но также случайным действиям, на которые мудрый человек не пошел бы.

...Наилучшее действие — то, что осуществляется на основе глубокого понимания Вселенной и человеческой судьбы, а не только из необузданного страстного импульса романтического, но несоразмерного самоутверждения. Привычка находить удовольствие в мысли более, чем в действии, это гарантия против неблагоприятия и чрезмерной любви к власти, средство сохранить спокойствие в несчастье и спокойствие духа среди волнений. Жизнь, ограниченная только личным, вероятно, рано или поздно становится непереносимо тягостной, только окно в большой мир делает многие трагические ситуации жизни переносимыми.

Теперешний мир полон озлобленных эгоцентричных групп, каждая из которых неспособна увидеть человеческую жизнь в целом и предпочитает разрушить цивилизацию, чем уступить хоть на дюйм. Никакое количество технических инструкций не обеспечит противоядия от

этой ограниченности. Противоядие в том, что касается индивидуальной психологии, должно быть найдено в истории, биологии, астрономии и во всех тех предметах, которые, не разрушая чувства собственного достоинства, дают возможность личности видеть себя в истинном свете. Что необходимо, так это не та или иная конкретная информация, а такие знания, которые тайно внушают понятие целей человеческой жизни в целом: искусство и история... знакомство с жизнью героических личностей и понимание удивительно случайного и эфемерного положения человека во Вселенной — все это касается чувств в высшей степени отличительно человеческих: силы видеть и знать, проявлять великодушные, думать и понимать...¹

Чтобы население было счастливо, оно должно быть образованно, и оно должно быть обучено так, чтобы понимать как умственное удовольствие, так и непосредственную пользу технических знаний».²

Для выбора направлений модернизации современного высшего образования существенно понимание роли образования в «выбирании» человеком из потока информации того знания, которое помогает ему конструировать собственную жизнь — акцент в обсуждении проблем образования, актуализированный на рубеже XX—XXI веков.

«Образованность — свойство личности, выражающееся в стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоопределению, самореализации). Она сопровождает человека на протяжении всей его индивидуальной жизни, характеризуется в значительной степени самообразованием, источники которого намного шире и богаче, чем целенаправленное обучение.

Образованность в отличие от обученности всегда личностно избирательна, целенаправленна; опирается на субъектное отношение к предмету познания, всегда индивидуально мотивирована. Обученность измеряется

¹ Рассел Б. Искусство мыслить. — М., 1999. — С. 104—109.

² Там же. — С. 104.

другими критериями, отличающимися всеобщностью, стандартистностью, результативностью»¹.

В практике образования это противоречие (образование — обучение) снимается размещением знаний, предусмотренных соответствующей программой обучения, в общекультурном контексте (в широком «фоновом» знании).

1.2. Интерпретация как способ гуманитаризации знания в современном обществе и образовании

Если информация — это некие данные, жестко фиксированные в определенном материальном носителе, то смысл — это сиюминутное, ситуативное понимание (или интерпретация) этих данных, происходящее в сознании исключительно в момент оперирования информацией...

О.В. Суворов²

В настоящее время наблюдается все большее внимание к феномену и процессам интерпретации. Это связано прежде всего с повышением роли в современном обществе гуманитарного знания, поскольку оно центрировано на человеке и его жизни, актуальных для него экологических, экономических, социальных и психологических проблемах. Именно гуманитарное знание дает людям возможность сориентироваться в разнообразии мира, найти свое место в нем и те социальные и культурные ценности и ориентиры, которые в наибольшей мере созвучны его личности, особому, индивидуальному, стилю жизни, значимы для самопонимания и самореализации.

¹ Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. — 1999. — №3. — С. 46.

² Разум и феномен «Я» // Вопросы философии. — 2000. — №4. — С. 131.

Гуманитарное знание многопланово и многосложно. Оно предполагает разные смыслы и понимания одного и того же явления. Это естественно, поскольку сам человек постоянно осмысливает и интерпретирует свою жизнь, себя и социальный мир, в котором он существует. Действия и поступки окружающих он видит нередко иначе, чем его близкие, а тем более чужие люди. *«Каждая жизнь есть точка зрения на вселенную»* (Х. Ортега-и-Гассет), и каждый человек видит свой смысл в социальных и культурных явлениях. Этот смысл — продукт его жизни в культуре и образовании, в конкретном социуме и окружении, эффект его жизненного опыта. При том, что культурные и социальные феномены несут в себе многослойное значение, «вычерпываемый» человеком собственный смысл в значительной мере предопределяется полнотой видения заложенных в феномене смыслов:

«Интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл, и именно в интерпретации обнаруживается множественность смыслов... Интерпретация — это работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровня значений, заключенных в буквальном значении»¹.

Повышение интереса к феномену и понятию «интерпретация» связано с развитием в гуманитарных науках новых подходов к анализу социальных явлений.

Медленно, но все же последовательно в обществе и образовании формируются процессы гуманизации. Поддерживаемые в мире «персоноцентристская» ориентация, внимание к индивидуальности и ее проблемам расставляют свои акценты и в гуманитарном знании, социальных науках. Так, наблюдается определенное противостояние, общеметодологических подходов при анализе тех или иных явлений и процессов, особенно

¹ Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. — М., 1995. — С. 18.

в социологии и социальной психологии. Позиции «нормативного» и «интерпретативного» подходов существенно различаются.

«Нормативный» подход (например, ролевая теория), раскрывая процессы социализации, формирования системы ценностей людей, способов их поведения, ориентируется на некие «образцы», уже известные, общепринятые значения, относящиеся к утверждаемой социокультурной системе ценностей. В основе такого подхода просматривается определенная «принудительная сила».

«Интерпретативный» подход предполагает, что люди не просто обладают статусом с четко установленными правилами и ролевыми ожиданиями. *«Они ставят смысл и значение каждой социальной роли в зависимость от личной оценки ситуации, специфических возможностей проявления роли в ситуации и от того, как сказывается на социальном взаимодействии общее определение ситуации всеми ее участниками».*¹

Иными словами, социальная деятельность людей проявляется, в частности, в создании новых значений и смыслов как своеобразного социального продукта. Человек, следовательно, или принимает указанное ему значение объектов и процессов, или дает им свою интерпретацию, нередко вместе с другими вырабатывая новые «интерсубъективные» значения. Он, таким образом, сам создает свой мир в процессе его интерпретации и организует свои действия на основе такой интерпретации.

Предлагая человеку множественность смыслов явления, объекта, деятельности, образование содействует развитию индивидуальности человека, ищущего свои жизненные смыслы, выстраивающего свой жизненный путь.

Существенно, что такой подход к осмысливанию конкретных ситуаций, в том числе в образовании, не исключает выбора традиционных значений и ценностей

¹ Абельс Х. Интеракция. Идентичность. Презентация. Введение в интерпретативную социологию. — СПб., 2000. — С. 46.

из «предлагаемого» спектра возможных смыслов. Наоборот, *«всякая традиция живет благодаря интерпретации; именно этой ценой она продлевается, т.е. остается живой традицией»*.¹

Видимо, общечеловеческие ценности, реалии культуры и духовной жизни в каждую эпоху имеют свою интерпретацию. По словам крупнейшего философа XX века К. Манхейма, *«понимание и интерпретирование духовных реальностей прошлых эпох означают также включение этих реальностей в пространство нашего опыта»*.² Он считает, что это «включение» может осуществляться по-разному:

— *«“Наивно” — когда с духовными реальностями прошлого обращаются так, будто они принадлежат современности, словно пространство соответственного опыта всего лишь раскрылось во временном отношении»*.³ В культуре и в личности это проявляется в анахронизмах опыта и творчества.

— *«Динамически»*, когда в процессе становления и развития опыт присваивает то, что ему созвучно в прошлом и представляется актуальным сегодня.

— Путем «интерпретации» разных опытов, что возможно при наличии их достаточной дифференциации.

Интерпретация как способ гуманитаризации знаний — важнейший методологический принцип образования и прежде всего — высшего.

Интерпретация знаний, предусмотренных образовательными программами (как программами, реализуемыми в формальном образовании, так и индивидуальными программами), обеспечивает придание знаниям личностных смыслов, способствует расширению горизонта видения современных проблем, ориентирует на их решение в контексте социокультурной значимости.

¹ Рикер П. Указ. соч. — С. 38.

² Манхейм К. Избранное. Социология культуры. — М., СПб., 2000. — С. 434—435.

³ Там же. — С. 435.

Придание знаниям, осваиваемым в любом образовании, человеческих смыслов — перспективное направление современной проблематизации целей высшего образования:

«Введение в знание смысловой (то есть одновременно бытийственной) составляющей или образующей — это не внешняя по отношению к знанию процедура. Смысл, разумеется, содержится в любом знании. Однако его экспликация, понимание, вычерпывание требует специальной и нелегкой работы».¹

«В этом процессе очень важно, чтобы преподаватель познакомил обучающихся с разными возможностями интерпретации их опыта. Таким образом, преподаватель может помочь взрослым стать критическими мыслителями в постоянном процессе поиска и открытия их личностных, профессиональных и политических миров...».²

Придание знаниям смысла — в соотнесении с фундаментальными ценностями человеческого бытия — значимая регулятивная идея современного высшего образования. Современное прочтение социального и личного смыслов знаний проявляется в выделении таких его социально-нравственных параметров, как:

— ответственность за применение знания («... *ответственность за правильное общественно-полезное применение знаний...*»³);

— включение знания в более широкие контексты («*В контексте целостного мира все приобретает смысл, который можно открыть, который в конце может быть доступен хотя бы по человеческим меркам, виде-*

¹ Зинченко В.П. Живое знание. — Самара, 1988. — С. 29.

² Радивое Кулич. Современное понимание роли преподавателя в обучении и образовании взрослых // Педагогические кадры двадцать первого века. — Белград, 1998. — С. 139.

³ Маркович Данило Ж. Глобализация общества и образование преподавателей // Педагогические кадры двадцать первого века: формирование творческого потенциала учителя. — Белград, 1998. — С. 12.

ние части создает представление о бессмысленности и безвыходности»¹);

— знание и формирование личностно и общественно значимой системы ценностных ориентаций;

— знание как основание выбора и принятия решения во всех ситуациях жизнедеятельности (включая повседневность);

— знание и самопознание, развитие рефлексивных способностей.

Современное образование располагает достаточно большим и разнообразным опытом решения проблемы — придание знаниям личностно и общественно значимых смыслов, ориентация на личностный отклик людей, включенных в образование.

В научной литературе и практике высшего образования внимание к способам организации знаний в процессе их предъявления обозначивается такими понятиями, как личностно-ориентированное образование (обучение); интеграционное согласование знаний и опытов, вписывание нового знания в уже приобретенное ранее; контекстное обучение, в котором все содержание образования рассматривается в контексте будущей профессиональной деятельности; использование потенциала «фонового» знания (то есть введение в «основное» знание — программное, тематическое — сопутствующих, значимых для личности контекстов) и др.

1.3. Ориентация образовательного процесса на развитие самостоятельности студентов в интерпретации знаний

Самостоятельность в интерпретации любых видов информации на уровне обыденного сознания и поведения человека — общеизвестный факт. Потребность в ней вызвана процессом самой жизнедеятельности че-

¹ Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.Н. Иов — ситуация Иозефа К. // Вопросы философии. — 1993. — №7. — С. 172—176.

ловека: он ежеминутно сам принимает решения и определенным образом интерпретирует разумность этих решений и возможность использования полученных результатов. Естественно, что продуктивность такой интерпретации, такого истолкования полученных результатов зависит прежде всего от сформированности когнитивной и рефлексивной сферы личности (способностей ума и адекватности самооценок). Однако, не касаясь здесь этой стороны вопроса, обратим внимание на то, что в образовательных процессах (в силу некоторой их искусственности, вынесенности за пределы практической ситуации) этот естественный человеческий механизм поведения оказывается «задействованным» лишь отчасти. Поэтому, оказывается, не работает и механизм получения «живого знания» (В.П. Зинченко).

Вся середина XX века в педагогике и практике образования прошла под знаком проблемного обучения, которое в значительной мере сближало процесс обучения, вынесенный за пределы жизненных ситуаций, с естественным «обучением жизнью». Однако, чтобы мотивационно обеспечить весь цикл решения проблемы, оказались далеко не достаточными специальные условия проблемного обучения, созданные для того, чтобы обучающийся принял проблему как значимую для себя. В основном сохранялся естественный барьер, воздвигнутый психологической установкой на восприятие только изначально значимой для него информации.

Интерпретация — как общая методология заинтересованного личностного включения человека в процесс решения любых задач, освоения и присвоения знаний, которые послужили основой для их решения, разработанная многими науками и, в том числе, герменевтикой, — в настоящее время активно включается в теорию и практику образования. Интерпретативный подход в образовании методологически сближает восприятие информации (в любых ее видах) и собственное творчество. Он базируется на общем психологическом механизме продуктивной саморегуляции процессов

мышления, названного реализацией «завершенного авторского действия» (К. Поливанова), которое включает все этапы продуктивного мышления как личностно значимые.

Естественно, такой подход поднимает проблему существенного изменения и общей методологии, и технологии образовательной деятельности, вынесенной за пределы реальной практики. В центре внимания педагога, андрагога при такой методологии становится поиск способов (технологий), не только обеспечивающих этап включения в проблемные ситуации, но и стимулирующих потребность человека в самостоятельном, основанном на мотивации достижения, успешном их разрешении.

Приведем некоторые примеры, конкретизирующие эту позицию.

В течение пяти лет в техническом вузе при реализации программы курса «Физические основы измерений» экспериментально проверялось содержание «фоновых» знаний, которые служили, по выражению преподавателя, «подкладкой» под основное содержание курса.

К «фоновым» знаниям в данном случае была отнесена позиция человека по отношению к смыслам получаемого в курсе знания. Постоянно в поле зрения (на лекциях, семинарах, практических занятиях, на экзамене) была проблема — «человек ответственен за осуществление смысла и реализацию ценностей» (в формулировке В. Франкла). «Разворачивание» этой проблемы в содержании курса шло в направлении от ответственности специалиста за принимаемое техническое решение до ответственности за все деяния человека на Земле.

Другой существенной и обоснованной составляющей «фоновых» знания (по мнению преподавателя курса) является проблема — «картина ситуации как фрагмента мира» (В.П. Петренко). Она также становится сквозной методологической проблемой, связывающей естественно-научные и мировоззренческие знания (выделенность ситуации из макромира, границы ситуации, зада-

ваемые средой и самим человеком, принятие ситуации как своей, значимой для себя или отторжение ее как чужой, незначимой¹; интерпретации ситуации в контексте конкретного технического решения, стратегии и тактики профессиональной деятельности, в контексте жизнедеятельности).

В «фоновом» знании располагается и информация о различных типах восприятия материала (кинестетическом, визуальном, слуховом): с этой точки зрения объясняются избранные преподавателем способы презентации содержания занятия.

Современная практика высшего образования, реализуя интерпретативный подход, рассматривает как один из ведущих тот тип обучения, в основе которого — интерпретация ситуаций. При этом типе обучения конкретные ситуации становятся отправной точкой для включения знания в их интерпретацию.

Приведем примеры «связывания» в подготовке социальных работников ситуаций, возникающих в деятельности социального работника, с тем знанием, которое необходимо для их разрешения. Ситуации «сопровожаются» извлечениями из работ педагогов, психологов, андрагогов, использование которых обеспечивает их анализ в разных контекстах — с позиции общечеловеческого звучания; с позиции тех ценностей, которые устанавливаются в российском обществе; с позиции социальных работников, выступающих посредниками в сложных взаимоотношениях государства и социально незащищенных людей.

Так, для интерпретации ситуаций, в которых проявляется агрессивность опекаемых социальными работниками людей, значимыми оказываются знания об особенно травмирующих их обстоятельствах. В книге Дэ-

¹ Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. — 2002. — №1; Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. — М., 1999.

веса Майерса «Социальная психология: интенсивный курс» приводится рассказ 87-летнего мужчины:

«Прошлым летом я на какое-то время перестал быть личностью. У моей жены был артрит коленного сустава, из-за чего она не могла передвигаться без специального приспособления, а я как раз в этот момент сломал ногу. Мы переехали в дом по уходу за престарелыми. Там был уход, но не было дома. Все решали врач и старшая сестра; мы же были всего-навсего одушевленными предметами. Слава Богу, это продолжалось всего лишь две недели... Директор дома престарелых был компетентным руководителем, сочувствующим своим подопечным. Я считал, что это лучший дом по уходу за престарелыми в городе, но мы не были личностями с того момента, как вошли туда, и до тех пор, пока не уехали».¹

Комментируя эту ситуацию, Д. Майерс пишет далее:

«Некоторые болезни напрямую ассоциируются с чувством беспомощности и ограничением выбора... Эллен Лангер и Джудит Родин... продемонстрировали важность личностного контроля, сравнив два варианта отношения персонала к обитателям престижного дома для престарелых в Коннектикуте. В общении с одной группой исполненные добрых намерений работники подчеркивали: “Мы в ответе за то, чтобы вы могли гордиться этим домом и быть счастливы в нем”. Они обеспечивали своим пассивным пациентам нормальный, доброжелательный, сочувственный уход. Три недели спустя состояние большинства из этой группы было оценено ими самими, наблюдателями и сиделками как ухудшившееся. Другой вариант отношения, предложенный Лангер и Родин, вводил личный контроль. Здесь делался акцент на предоставление пожилым людям выбора и возможностей влиять на политику дома престарелых, а также на их личную ответственность за то, чтобы сделать их жизнь такой, какой они хотят ее видеть. Эти пациенты могли принимать некоторые самостоятельные решения и выполняли определенные обязанности. За

¹ Майерс Д. Социальная психология: интенсивный курс. — СПб., М., 2000. — С. 134.

последующие три недели 93% из этой группы стали более активными, бодрыми и довольными жизнью».¹

Для пожилых людей нашей страны травмирующим фактором выступает игнорирование их опыта, их позиции по отношению к тем изменениям, которые происходят в России; пренебрежительное отношение к ценностям, на которые они ориентировались в жизни, как со стороны молодых людей, с которыми им приходится общаться, так и со стороны людей, реформирующих Россию. Многие из пожилых ссылаются на многочисленные телепередачи, публикации, в которых их ценности цинично высмеиваются. Скорее всего вне поля зрения оказываются публикации последних лет, где обосновывается необходимость, реформируя Россию, опираться на те ценности, носителями которых выступает прежде всего когорта пожилых людей, подчеркивается небесполезность игнорирования этой проблемы:

«Внимательного отношения реформаторов требуют духовные ценности и стереотипные качества поведения граждан России — стойкость, терпеливость, изобретательность, желание работать сообща, признание важности государственных институтов, обращенность к высоким духовным ценностям, слабая устремленность к меркантильным сторонам жизни, удовлетворенность средним (по стандартам развитых стран) жизненным достатком и др.»²

Анализ ситуаций взаимодействия социального работника и его клиента предполагает выявление и характеристику многих факторов, вскрывающих их суть, мотивов поведения обеих сторон как причины возникшего эмоционального напряжения в отношениях; обсуждение возможных стратегий поведения социального

¹ Там же. С. 133—134.

² Аванесова Г.А. Культурно ориентированная модернизация России // Социально-гуманитарные знания. — 2000. — №4. — С. 50.

работника, позволяющих выйти из трудных ситуаций взаимодействия с клиентом.

Таким образом, главный акцент делается не на процесс освоения новых знаний, а на оперирование знаниями, как теми, которые входят в уже сложившуюся систему знаний индивида, так и теми, которые приобретаются в ходе обучения.

Реализация интерпретативного подхода в современном высшем образовании вносит новые акценты в постановку и решение целого ряда значимых проблем. Например, обогащаются способы воплощения принципа интеграционного согласования уже имеющихся знаний и опыта и вновь осваиваемых. Интерпретация конкретных профессиональных и жизненных ситуаций с позиций имеющегося знания проявляет необходимость нового знания — существенного для адекватного понимания ситуации, обдумывания возможностей ее решения, взвешивания альтернатив, определения того, что нужно сделать.

Особо можно говорить о таком позитивном образовательном эффекте, как понимание своего незнания. Подчеркивая значимость этого эффекта, сошлемся на В.П. Зинченко:

«Незнание своего незнания. Согласно Коменскому, — это источник безрассудства, дерзости, самонадеянности; — знание о незнании (влекущая, приглашающая сила: “Я знаю только то, что ничего не знаю”), согласно Коменскому — это источник жажды знания, начало мудрости... Знание о незнании содержит нечто большее, чем просто знание. Это отношение к знанию, создание наличия или отсутствия знания. Между прочим, имеется проблема, которую следует не столько решить, сколько осознать и держать в сознании. Какую задачу должно решать образование? Формирование твердых знаний или открытие знания о незнании? Или обе?..»¹

¹ Зинченко В.П. Живое знание. — Самара, 1998. — С. 30—31.

Интерпретация ситуаций, осуществляемая с разных позиций (с позиции здравого смысла, с привлечением знаний из разных наук, с позиции «широкой общест-венности») обеспечивает включение ситуаций в контек-сты разного уровня, прочерчивает путь восхождения от фрагментированного знания к концептуально-обобщен-ному. Этот путь знания показывает его продуктивность не только применительно к рассматриваемой конкрет-ной профессиональной ситуации, но и в анализе любых ситуаций жизне-деятельности, демонстрирует потенци-ал закона «расширения горизонта» (Х.-Г. Гадамер).

Использование интерпретационного подхода вносит новые акценты и в проблему гуманитаризации образо-вания. Включение в интерпретационное поле профес-сиональной ситуации гуманитарных знаний придает ей общечеловеческий смысл, предопределяет ее решение с учетом «отдаленных последствий».

Новое прочтение приобретает и проблема интегра-ции знаний. Размещенные «беспорядочно» в интерпре-тационном поле, они интегрируются (применительно к ситуации) самим обучающимся, делая процесс инте-грации естественным, востребованным личностью, про-являющим многообразие смыслов ситуации и способст-вующим успешному ее разрешению.

В науках об образовании и образовательной практи-ке широкое распространение получил личностно-ори-ентированный подход. Введение в образование такой познавательной процедуры, как интерпретация, безус-ловно, согласуется со стратегией личностно-ориентиро-ванного образования, ибо в процессе интерпретации че-ловек сам определяет, какое именно знание окажется значимым именно для него, какое незнание он сочтет необходимым устранить для успешного решения в практике ситуации, аналогичной интерпретируемой. Он сам определит, какая из предложенных ему других интерпретаций повлияет на его личную интерпрета-цию.

Глава 2

СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЫШЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА

2.1. Социальность мышления взрослого человека

Современные условия жизни общества выдвигают новые критериальные основания оценки направленности социально-ориентированного мышления каждого человека как важнейшей ценности социума.

В настоящее время в философской и психологической литературе все больше внимания уделяется феноменам «социальное сознание», «социальный интеллект» (К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Куницына, М.А. Холодная и др.). Этим подчеркивается причастность личностных проявлений сознания и поведения человека к современным социальным трансформациям, обусловленная прежде всего тем, что современный человек включен в широкий спектр полисубъектного взаимодействия с другими людьми и продуктами их деятельности (в виде книг, теле- и радиопередач, Интернета и т.п.), постоянно пребывая в широком образовательном и экзистенциальном поле.

В течение долгого времени в философской и психологической литературе социальное мышление человека рассматривалось лишь в аспекте интериоризации индивидуумом общечеловеческого опыта и ценностей — как процесс его социализации. Создание человеком нового опыта («экстериоризация») трактовалось как «творчество в пределах социальных норм», приобретающее свою значимость после его социальной верификации (утверждения). Бесспорно, такой подход не может быть отменен или признан несостоятельным: в нем отражаются сущностные отношения, связанные с передачей социумом и восприятием личностью опыта поколений. Однако современный взгляд на развитие этих отношений высвечивает новые и весьма значимые нюансы, переставляющие акценты в позиции «личность — соци-

ум». Ценность **каждой личности** для развития социума становится непреложным фактом. Свобода выбора личности в любых ситуациях рассматривается не только как «свобода заданности», но и как реальная свобода воли (В. Франкл, М. Мамардашвили и др.). Человек перестает быть заложником социума: если он осознает и претворяет эту позицию в собственной деятельности, он становится самоуправляемой личностью, определяющей свою жизненную стратегию и одновременно существенно влияющей на жизнь общества.

Именно в этом качестве социально-ориентированное мышление современного человека и называют «новым мышлением» и «современным мышлением», подчеркивая прежде всего такие его проявления, как обеспокоенность каждого человека судьбами мира, от которого зависит его собственная жизнь, жизнь его семьи, близких людей и т.д., его установку на самостоятельность решений практически во всех областях жизни, сочетающуюся с ответственностью за их результат не только перед самим собой, но и перед социумом (малым и большим).

Однако понимание тенденций развития современного мира — лишь условие для активной деятельности каждого человека в реализации задач, стоящих перед человечеством. Принятие их личностью как главной сверхзадачи и сверхценности и характеризует социальную направленность мышления современного человека, его социальный интеллект.

В философской и психологической литературе все чаще используется термин «самотрансценденция», означающий выход человека за пределы своих личных и сиюминутных выгод в прогнозировании и осуществлении своих отношений с другими людьми и сообществами (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.). Самотрансценденция — вектор самоопределения (как индивидуального, так и коллективного субъекта) в современном мире.

Человекоориентированность (самотрансцендентность, гуманистичность и т.п.), несомненно, является

тем ведущим принципом поведения человека в современном мире, внутреннее принятие которого дает возможность лично осознать и другие принципы, достаточно широко пропагандируемые и внедряемые современными прогрессивными сообществами людей, — природосообразность, природосохранность, консенсусные отношения между людьми, особенно значимые для человека и природы в условиях глобальности существующих на Земле проблем и условий развития человечества.

Однако продуктивно включаться в решение таких задач может лишь социально зрелая личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать людей и себя.¹

Несомненно, ориентация человека на саморазвитие в себе установки и способности на такое бытование в мире — задача, стоящая перед системой образования, где понимание и практикование полисубъектных гуманистически направленных отношений между людьми становится предметом специальной рефлексии и — при целенаправленной работе специалистов-«образователей» — основным принципом осуществления такого типа взаимодействия с людьми.

Социальная направленность интеллекта современного человека «заземляется» в системе таких качеств, как:

— способность широкомасштабного видения всех современных проблем в их социальном контексте;

— критичность в их анализе и оценке с позиции социальных последствий, прогностичность выводов и следствий, опирающаяся на рефлексивность и способность к осознанному с этих позиций самоопределению в жизни и профессии;

— практичность, т.е. способность к реалистической, а не утопической оценке всех значимых событий, происходящих в мире, а также своей роли и участия в них,

¹ Казначеев В.П. Проблемы человековедения. — М.: Новосибирск, 1997.

способность к принятию практически целесообразных решений и действий, согласующихся с позитивно направленными действиями референтных групп и социума в целом и др.

Говоря о современном «новом мышлении», с его важнейшими атрибутами (критичность, открытость, глобальность, гибкость и др.), несомненно, во главу угла надо поставить способность человека к нестандартному, продуктивному, эвристически поисковому мышлению, основанному на социально значимых критериях его эффективности. Только на этой основе может формироваться позиция человека, отражающая насущную потребность сегодняшнего дня жизни и развития социума. Нельзя «усвоить» способы глобального мышления, как их «усваивает» сложное кибернетическое устройство. Можно их запомнить и «применять», но бесконечный перебор их вариантов не обеспечивает того продуктивного решения, которое найдет мозг человека, им самим «запрограммированный» на самостоятельный процесс поиска результата.¹

2.2. Высшее образование как фактор развития современного социально-ориентированного мышления молодого человека

Высшее образование (гуманитарное, техническое), как уже рассматривалось выше, в конечном счете всегда направлено на благо человека, на улучшение среды его жизнедеятельности, благосостояния общества в настоящем и будущем. Поэтому его главная миссия — в ориентации студента как будущего специалиста на принятие этой позиции, на интерпретацию им своей роли в создании новой реальности в соотнесенности с современным пониманием продуктивных направлений развития общества, на овладение способами претворе-

¹ Коваленко В.А. Организация творческого мышления // Вопросы философии. — 2002. — №8. — С. 78—87.

ния данной позиции в своей профессиональной деятельности и жизненной практике.

Современное социально-ориентированное мышление выпускника вуза выступает значимым эффектом деятельности данной подсистемы образования.

Одним из проявлений социально-ориентированного мышления является критичность. Критичность как направленность на осмысление сложных социальных, практических и научных проблем, а также способность к их эффективному решению, разному, в зависимости от характера самих проблем, проявляется в установке специалиста на предварительный всесторонне взвешенный их анализ в контексте более общих, социально значимых и, возможно, глобальных проблем современности — с позиции позитивных и негативных последствий (как для самого человека, так и социума). В результате постоянно осуществляющегося процесса осмысления взвешенных подходов к решению сложных проблем у молодого человека формируется образ современного мира как *«структура, в которой закрепляются все его когнитивные приобретения... Сложившийся образ мира целиком опосредует дальнейшее взаимодействие субъекта с миром, определяет его типичные формы интерпретации событий и поведения»*.¹

На этой же основе молодой человек начинает оценивать и продукты деятельности других людей. Эти оценки предполагают такую же предварительную взвешенность с учетом возможности использования результата труда других в собственной деятельности и в преобразующей деятельности профессиональных сообществ, общественных объединений и т.д. Несомненно, критичность как проявление социальности мышления приобретает особую роль в ситуациях современной гражданской и трудовой жизни человека, где от его решения за-

¹ Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Современный когнитивный подход к категории «образ мира» (методологический аспект) // Вопросы философии. — 2002. — №8. — С. 69.

висят судьбы многих людей и где его решения непосредственно вовлечены в орбиту глобальных проблем современности.

Критичность мышления глубоко и социально ответственно связана с оценкой результатов деятельности при внедрении новых технологий, при принятии решений разного уровня значимости, последствия которых могут оказаться небезопасными.

«Чтобы отвести сложившуюся сейчас опасность для существования жизни на Земле, необходимо предотвращение безответственного порождения **ценностно опасной новизны** (выделено нами), чреватой нарушением экологического и социокультурного равновесия и грядущей катастрофой. Существует потребность в связи с этим в выработке нового экологически-аксиологического сознания, способного оградить нашу земную культуру и цивилизацию от рискованного псевдотворчества как порождения новизны ради самой новизны».¹

Какая оппозиция понятий может быть применена к пониманию критичности как проявления социального мышления? Вероятно, в прежних социальных парадигмах, описывающих жизнь человека в обществе, это была бы оппозиция — «критичность-созидательность», то есть критичность противопоставлялась созидательности. В преддверии XXI века такое противопоставление стало непродуктивным: критичность стала рассматриваться не только в негативном аспекте (как отрицание чего-то, несогласие с чем-то, принципиально значимым), но и как условие, без которого невозможна созидательность, продуктивность результата.

Как пишет Р. Будон, *«зачастую неверие более значимо, чем согласие. Ведь каждый тезис обязательно подразумевает наличие антитезиса; главное, чтобы сам человек сформулировал для себя этот антитезис, а для это-*

¹Коваленко В.А. Организация творческого мышления... С. 86.

*го он должен иметь постоянно такую внутреннюю установку».*¹

Критичность мышления — в аспекте проектирования нового, создания его в виде идеи, замысла — предстает своего рода «лакмусовой бумажкой», с помощью которой проверяется (не только другими, но и самим человеком) способность к «взвешенному» построению новых, и не только определенным образом выстроенных логических аргументов, но и в сочетании со «здравым смыслом», «интуицией»; «неспокойной совестью» и т.п. Человека можно победить в споре логическими доводами (вспомним о турнирах софистов в Древней Греции). Однако даже самая хорошая логика, как известно, может легко подвести человека, когда надо принимать решение в сложной жизненной ситуации, поскольку в действительности она огрубляет эту ситуацию, а нередко — в силу различных абстрактных допущений — и ложно трактует ее.

Ценности жизненной мудрости и предшествующих² поколений, и живущих в настоящее время, которая всегда связывалась с учетом многих факторов и их беспристрастным перебором и оценкой, в течение длительного периода в социальной жизни общества и, соответственно, в мышлении индивида как бы были преданы забвению и отнесены к периоду «слабого развития экономики и цивилизации». Естественно, возврат к ним в той же форме, в которой они существовали на протяжении многих предшествующих веков, вряд ли возможен в век кибернетики и Интернета. Вместе с тем потребность человека в опоре на свое человеческое «я», на свою биологическую природу и стремление поддержать ее в единстве и гармонии с действиями других людей,

¹ Будон Р. Место беспорядка. Критика теории социального изменения. — М., 1998. — С. 165.

² Продуктивным представляется введение в современную философскую рефлексию понятия «накопленного прошлого» (см. Оруджев З.М. Способ мышления эпохи и принцип априоризма // Вопросы философии. — 2006. — №7).

нуждающихся уже в силу того, что они природные существа, в живой, а не убитой цивилизацией природе, в настоящее время стала особенно острой и неотвратимой в связи с глобальными проблемами современности.

«Мобилизация интеллектуальных ресурсов», опирающихся на знания и опыт, составляет главную основу принятия решения на основе «здравого смысла» не только в экстремальных социальных ситуациях. «Здравый смысл», наиболее интимно связанный с биологической регуляцией поведения человека, с генетическими кодами, обеспечивающими целесообразность его поведения как человеческого индивида, несомненно, был и остается значимым основанием принятия решений во всех ситуациях жизни. В настоящее время проблема видовой памяти человека, способной хранить в своей основе огромный опыт человечества и генофонд прямых предков, все больше начинает связываться с объяснением многих психических проявлений и поведения человека. Не входя в детальный анализ этой достаточно сложной и еще пока мало разработанной в науке проблемы, можно лишь констатировать сам факт влияния биологически целесообразного поведения в достаточно сложных ситуациях принятия человеком социально ответственных решений. Иначе говоря, человек действует разумно, если он действует не вопреки, а в соответствии с теми дополнительными «кодами» (в виде «интуиции», «интенции», «неосознанных установок» и т.п.), которые постоянно сопутствуют принятию даже достаточно осознанных решений (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко и др.).

Поэтому критичность — это не противостояние одной логики доказательства другой с использованием заранее подобранных аргументов, а введение в спор или дискуссию более широкого реального жизненного опыта, наблюдений, фактов, анализа последствий — при свободном обсуждении предлагаемых аргументов, — в широком пространстве аргументов и при размещении над, а не внутри рассматриваемой ситуации.

Критичность мышления и есть, вероятно, тот внут-

ренный «стык» социального опыта, отраженного в логико-понятийных структурах, общезначимых для всех членов социума, и индивидуально-личностного опыта каждого человека, обобщенного им не только на основе социальных критериев, но и «генетического кода», который определяет его неповторимость и тесную «привязку» к природному в человеке. Такое сочетание, вероятно, и обеспечивает своеобразный «выход» за пределы узкого и одностороннего взгляда на мир в различные конкретные жизненные и социальные ситуации, а также их объемную личностную интерпретацию. Естественно, это оказывается возможным лишь в том случае, если человек способен к анализу этих ситуаций с позиции проблемно-методологического подхода, предполагающего сознательное «столкновение» сложившегося социально-профессионального (не только реального, но мыслительного, проективного) и личного опытов. Именно этот подход в настоящее время «набирает силы» в различных формах профессионального образования.

Психологический анализ сущности проблемно-методологического подхода раскрывается в таких понятиях, как «надситуативность» нестандартного творческого мышления (А.М. Матюшкин, М.М. Кашапов и др.), как «рефлексия рефлексии» (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.).

Сам механизм процесса нестандартного (творчески поискового) мышления хорошо описан в психологии как общий закон всякого познания. Суть его заключается в том, что человек первоначально «схватывает» суть вещей в общей генерализованной форме, на феноменологическом уровне, и лишь затем, если полученный результат представляется ему значительным, он переходит к этапу его дальнейшей конкретизации — уже по другим критериям (Л.М. Веккер). Таким образом, осуществление поисково-критического мышления можно условно представить в виде нескольких этапов: вычленение вопроса, проблемы, заложенной в ней («проблематизация ситуации»), «выход в надситуатив-

ный анализ» этой проблемы (ее «открытость» для обсуждения вариантов), принятие, вынесение суждения о ее значимости, осуществление решения.

Естественно, что решение проблемы может быть различным — в зависимости от многих факторов (от знаний человека, его опыта, позиций и т.п.). Однако и отказ от использования поступившей информации, ее негативная оценка также могут быть позитивным фактом, и в этом смысле результат критического мышления (как несущий благо для личности) — созидающий.

И. Кант в «Критике чистого разума» выдвинул тезис о том, что существуют вопросы, в которых уже заложена возможность прямо противоположных ответов, причем эти ответы могут быть аргументированы самым безукоризненным образом. И прежде всего это вопросы, касающиеся причин социального изменения общества. Поэтому принципиально не могут быть найдены однозначные решения, касающиеся условий и факторов развития социума, социальных конфликтов и т.п. Однако понимание этих факторов и их осмысление — уже показатель внутренней включенности человека в их решение. Эта идея приобретает исключительную значимость в современных условиях как определяющая стратегические позиции современного профессионального образования.

Критичность — в современном толковании этого понятия осмысливается не только как беспристрастность в оценке результатов (отстраненность, личная незаинтересованность), но и целесообразность их использования во благо человеку, а не во вред ему (просчет ближайших и отдаленных последствий использования научных достижений, установление многообразных и сложных связей и зависимостей между внедряемым продуктом и его возможным воздействием на природу и человеческий организм и т.п.). Именно на этих принципах строится современная проектная культура.

Не менее значимой сегодня становится и проблема оценки результатов на основе гуманитарных критери-

ев: социальной справедливости, профессиональной чести, гуманизма, проявляющихся в гражданской позиции специалиста.

Социальная справедливость как главный критерий может стать регулятивным принципом осуществления гражданской справедливости только при условии нахождения человеком реальных, взвешенных, путей влияния на социальные отношения. В современном российском обществе — как потенция — такая возможность есть, однако, она может остаться потенцией в течение длительного времени. На это справедливо указывал философ А.Ф. Лосев, говоря о социальной роли образованных людей в обществе:

«Интеллигентность свойственна только такому человеку, который является критически мыслящим общественником. Интеллигент, который не является критически мыслящим общественником, глуп, не умеет проявлять свою интеллигентность, то есть перестает быть интеллигентом».¹

Нередко окончившие вузы профессионально активные люди полагают, что все сложные и глобальные проблемы решаются «где-то там, наверху» и не являются их компетенцией. В действительности же они постоянно сталкиваются с этими проблемами и решают их «для себя» определенным образом, при этом наивно полагая, что их решения мало влияют на «ход истории» и что, решая их, они и не должны учитывать связь этих привычных обыденных проблем с «мировыми процессами».

Недостаточная развитость социального сознания и связанная с ним некомпетентность в способах поведения человека в современном мире, неспособность видеть многообразие его связей со всем миром приводит ко многим негативным следствиям, касающимся как жизни данного человека, так и других людей.

Критичность как социальная направленность мышления современного человека основана на достаточно

¹ Лосев А.Ф. Держание духа. — М., 1989. — С. 318.

разветвленной системе свойств, каждое из которых определенным образом входит в феномен критичности (хотя при этом может иметь и относительную самостоятельность). Среди них, с нашей точки зрения, особую значимость имеют такие, как «надситуативность» видения проблем, «расширение горизонта», укрупнение проблем и др.

2.3. Надситуативность и «калейдоскопичность» — продуктивные качества мышления современного специалиста

Надситуативность видения проблем — одно из принципиально важных свойств мышления современного человека, которое значимо в условиях предварительного анализа ситуации, до принятия решения. Чем крупнее проблема и ответственнее ее решение, тем более значимой становится эта способность человека. Осмысливание значимости такого подхода — в поле зрения не только науки, но и публицистики, адресованной широкому читателю.

А.Е. Бовин писал об одном крупном деятеле, повлиявшем на судьбы многих людей: *«интеллектуальный ресурс... не позволял ему одновременно схватывать общую картину. Он находился внутри лабиринта, а должность требовала иногда оказываться над ним, чтобы сразу охватить все ходы и выходы»*.¹

Чтобы решить любую проблему, надо «выйти из нее», «подняться над ней», увидеть одновременно ряд других проблем, по крайней мере, того же уровня. Такая позиция активно поддерживается и реализуется в современном высшем образовании. Очевидно, в связи с этим оказываются сегодня востребованы работы, посвященные проблемам интерпетации:

«...В понятие ситуации существенным образом входит понятие горизонта. Горизонт — поле зрения, охватывающее и обнимающее все то, что может быть увидено из

¹ Бовин А.Е. Записки ненастоящего посла. — М., 2001. — С. 541.

какого-либо пункта. В применении к мыслящему сознанию мы говорим, далее, об узости горизонта, о возможности расширения горизонта, об открытии новых горизонтов и т.д. В особенности со времен Ницше и Гуссерля... философское словоупотребление пользуется этим словом, дабы охарактеризовать связанность мышления его конечной определенностью и закон постепенного расширения поля зрения. Лишенный горизонта видит недостаточно далеко и поэтому переоценивает близлежащее. Наоборот, обладать широтой горизонта означает: не ограничиваться ближайшим, но выходить за его пределы. Обладающий широтой горизонта способен правильно оценить значение всех идей, лежащих внутри этого горизонта, с точки зрения удаленности и близости, большого и малого»¹.

Постановка целей никогда не приводит к успеху, если она ограничена пределами данной проблемы. Эти правила общеизвестны, их можно найти у М. Монтеня, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др. Препреграды, которые человек выдвигает в своем сознании, пытаются идти единственным избранным им путем, иногда стоят ему и мировых открытий, и многих жизненных неудач. Вероятно, это связано с тем, что надситуативное видение проблем является чаще всего скорее установкой личности, мотивационно-ценностной направленностью мышления, и только в отдельных случаях является изначально присущим человеку качеством.

Надситуативность видения проблем, рассмотренная в ключе современного социального мышления человека, приобретает общечеловеческую значимость, будучи основой критичности, ее внутренним личностным ядром. Поэтому так значима акцентация в образовании развития надситуативного мышления и его постоянное практикование в системе высшего образования — через постановку соответствующих целей перед будущим специалистом при необходимости решения им различных практических и научно-технологических проблем.

Наивысшим проявлением качества надситуативного

¹ Гадамер Х.-Г. Истина и метод. — М., 1980. — С. 358.

мышления, несомненно, является способность человека подняться в своей социальной рефлексии над ценностями личности, отдельных групп до общезначимых ценностей.

Естественно, что каждый человек разделяет ценности того сообщества людей, которое является для него референтным (это может быть малая группа, а может быть и государство, в котором он живет). Бесспорно, ни один человек не может изолироваться от общества, однако способность «подняться над» ценностями какой-то определенной социальной (научной, национальной, конфессиональной и др.) общности, к которой он принадлежит или с которой связан какими-то отношениями, и выйти за ее пределы, в широкую область общезначимых ценностей, реализуется только при том условии, если в процессе жизни у человека складывается установка на широту «поля поисков» решений, на критичность оценок, на самостоятельность выводов.

Стремление к постоянному расширению горизонта видения проблем — ценностная установка личности, органично связанная с установкой на надситуативность их видения.

Такая направленность мышления связана с качеством дивергентности, хорошо известным в психологии мышления. Это многонаправленность, разнообразие перебора возможных вариантов решения, проигрывание различных способов решения и т.п.

В данном случае речь идет не о природной способности ума, а о формируемой в образовательном процессе личностной направленности на расширение горизонта видения проблем, т.е. об установке на широту включенности данной проблемы в другие, на невозможность эффективного решения проблемы без ее видения в широком социальном контексте. Сужение горизонта, изоляция проблемы, бесконтекстная ее интерпретация приводят, как правило, к ошибочным ее решениям.

«Калейдоскопность» — также необходимое качество мышления специалиста, включенного в преобразования

современного социума, в созидание новой информационной среды жизнедеятельности, в проектирование и реализацию стратегий развития организации, в планирование собственного поведения и др.

В психологической науке возрос интерес к социальному и психологическому самочувствию людей, которым приходится принимать ответственные решения в условиях дефицита времени, необходимого для глубокого анализа ситуации. В таком случае принимающий решение человек как бы «встряхивает» всю имеющуюся у него информацию о данной проблеме и фокусирует ее в точке схождения наиболее существенных линий и связей (как в калейдоскопе). «*Калейдоскопное мышление*» позволяет отойти от устоявшихся стереотипов в оценке проблемы, взглянуть на нее под новым углом зрения, использовав всю собранную предварительную информацию. Подобное мышление отличается от «прицельного мышления» тем, что не застревает на каком-то одном аспекте проблемы и не концентрируется при любых условиях только на определенных способах ее решения».¹

Значимость этого свойства социального мышления, несомненно, будет возрастать в соответствии с усложняющейся «организацией» современного мира. Поэтому так важна ориентация образования и, прежде всего, высшего образования на развитие «калейдоскопного мышления» будущего специалиста.

2.4. Прогностичность социального мышления: соотнесение настоящего с будущим

Прогностичность, ориентация на будущее как одно из важнейших качеств социального мышления современного специалиста может входить в оппозицию по отношению к другому явлению — «ориентация на близкий (возможно, сиюминутный) эффект».

¹ Чирикова А.Е. Психологические особенности личности российского предпринимателя // Психологический журнал, т. 19. — 1998. — №1. — С. 72.

Предвидение и «проигрывание» будущего — в любых его формах (моделирование, математический расчет, описание, даже интуиция), являясь основанием для принятия решений, включают и такие личностные параметры проектирования будущего — во всех его формах и проявлениях в профессиональной и в жизненной сфере, — как ответственность и обоснованный риск, связанный с проектированием и предвидением (Д. Маркович, Н.Н. Моисеев, В.Т. Пуляев и др.).

Современные экономические условия в России породили (на уровне обыденного сознания) философию жизни — «жить одним днем». Несомненно, достаточно много факторов современной жизни, которые влияют на подобное социальное самочувствие и самовосприятие людей. Однако и в более экономически развитых странах магия индивидуальной выгоды, успеха, необходимости преуспевать в жизни для их достижения привела к жесткому прагматизму значительной части населения (О.Н. Козлова).

В социальной жизни общества как пренебрежение будущим вообще, так и противопоставление реального настоящего неопределенному будущему так же непродуктивны, как и имевшее место в недалеком прошлом в нашей стране противопоставление будничного настоящего блестящим идеалам будущего. Оно опиралось на следующий тезис: *«...В конкретной технологии реальной политики вряд ли стоит сводить должное и сущее друг к другу, более конструктивно — наоборот — поддерживать их различный статус. Сведение должного к сущему и сущего к должному происходит не в реальности, а в сознании личности»*.¹ Соответственно — в выборе стратегий современного образования принципиальна ориентация как на ценности, проявленные в современ-

¹ Тульчинский Г.Л. Проблема либерализма и эффективная социальная технология // Вопросы философии. — 2002. — №7. — С. 25.

ных реалиях, так и на ценности, определяющие путь развития общества.

Ориентация на будущее, основанная на критериях гуманизма (об этом пишут философы, культурологи, социологи, педагоги и многие другие специалисты), является условием преемственности духовной культуры поколения, поступательного развития жизни человечества и каждого отдельного человека. Приведем пример, который имеет глубокую философскую подоплеку, хотя, на первый взгляд, это просто жизненная зарисовка.

«Однажды я находился несколько дней в небольшом городке в Средней Азии, где каждый день обедал и ужинал в отеле “Интурист”. В первый день я обнаружил на столе меню с датой, в котором были указаны по меньшей мере десять превосходных блюд. По советскому обычаю я спросил пожилую полную, очень симпатичную и, как выяснилось, неглупую официантку: “Что есть на самом деле?” Она ответила: “На первое — борщ, на второе — бараньи котлеты с картофелем и капустой или пшеничная каша с молоком, на третье — компот из яблок”. Я заказал бараньи котлеты. Вечером на столе лежало новое меню с десятью другими тоже превосходными блюдами. Я опять спросил: “Что есть на самом деле?” — “На первое — борщ, на второе — бараньи котлеты с картофелем и капустой или пшеничная каша с молоком, на третье — компот из яблок”. На этот раз я заказал кашу. Игра повторилась еще четыре раза...

В последний вечер мы немного болтали с официанткой, и я между прочим спросил, почему на каждый обед и ужин пишется новое меню, если все равно предлагается одно и то же. При этом я сказал, что содержание меню для меня — неправда, похожая на обман.

Официантка строго посмотрела на меня и произнесла примерно следующее: “Молодой человек, мы бедная страна. То немногое, что мы имели, у нас в войну отобрали или разрушили фашисты. Но когда-нибудь у нас все наладится, и на каждый обед и ужин действительно будет предлагаться десять разных блюд. Но если мы сейчас не будем писать для каждого обеда и ужина новое меню, то молодое поколение так и не узнает, как поло-

жено на самом деле, оно не будет знать, что в гостинице на каждый обед и ужин в меню должны быть десять различных блюд...»¹.

Во всех странах мира (включая и нашу страну) идут дискуссии относительно того, каким должно быть образование по отношению к ценностям современного общества и ценностям социального творчества.

Бездумность по отношению к будущему, предсказывают многие философы, может породить «футурошок», т.е. страх перед непонятным и неожиданным (А. Тоффлер), неспособность с ним справиться (В.А. Казначеев, В.С. Степин и др.). На страницах журнала «Вопросы философии» эта проблема обсуждается постоянно, начиная с 1992 г. Озабоченность тем, что современное образование мало ориентировано на будущее и не ставит человека в ситуацию постоянного предвидения и прогнозирования своего собственного будущего и будущего науки и жизни, является темой бесед и дискуссий известных специалистов в различных областях знаний².

Постоянная ориентация на ценности, прогнозирующие будущее, несомненно, влияет на процесс «уравновешивания» ценностей «достойной жизни сегодня и лично для меня» и усиливает значимость ценностей завтрашнего дня, потребность жить и трудиться ради него, без чего и настоящее лишается своей главной опоры — веры человека в гарантированное социумом продолжение жизни — не только в отдаленном будущем, но и в ближайшем.

2.5. Практическая направленность как характеристика социального мышления специалиста

Практическая направленность мышления современного взрослого человека как важное позитивное качество его ума отнюдь не означает нацеленность на практи-

¹ Хален Ф. фон. Историко-правовые аспекты проблемы Восток — Запад // Вопросы философии. — 2002. — №7. — С. 48.

² Философия науки и техники. — М., 1995. — С. 290.

цизм, расчет на сиюминутную выгоду или пользу только для себя. Профессиональное образование, не фиксирующее внимание на различиях между практической направленностью и практицизмом рискует получить «на выходе» специалиста достаточно односторонней ориентации в профессиональном деле.

Практическая направленность мышления современного человека непосредственно связана с его гуманистической ориентацией, глобальностью, критичностью и прогностичностью ума как основными векторами его социальной проявленности.

Практический ум, практический интеллект — одна из главных характеристик ума взрослого человека (Б.М. Теплов). Рассматривая сущность практического ума, Б.М. Теплов в книге «Ум полководца» подчеркнул как главную «характеристику» такого ума — стратегичность в пределах эмпирического жизненного пространства, предполагающую предварительную глубокую проработку стратегии действия в уме.

Одним из важнейших показателей сформированности практической направленности ума является сочетание научно-технологического подхода со здоровым смыслом как оценкой реалистичности — в противовес нереалистичности или «фантазийности», недостаточной просчитанности замысла. Даже теоретическое мышление — основной «инструмент» научного и философско-методологического подхода к явлениям действительности — мотивационно «запускается» на уровне практического интеллекта; он же и оценивает полученные результаты — их соответствие определенным принципам практической целесообразности, непротиворечивости, правдоподобности и т.п. В современных условиях особенно обострилась значимость таких критериев, характеризующих практический интеллект, как

— предварительный анализ противоречий реальной ситуации, порождающих практически значимую проблему;

— проигрывание «в уме»;

— «взвешивание» следствий, оценка целесообразно-

сти практического использования результатов по отношению к возможным негативным его последствиям, особенно на уровне глобальных ситуаций.

Практический интеллект, рассмотренный в контексте современного социального интеллекта, дает возможность более глубоко понять наиболее значимые его аспекты и условия его развития в профессиональном образовании как времени перехода от юношеского возраста к социальной зрелости сознания и поведения.

Как известно, романтизм юношеского возраста часто противопоставлялся практичности зрелого возраста. Вероятно, это противопоставление всегда было достаточно условным, так как юношеская увлеченность, самоотверженность, стремление к риску уже в этом возрасте могут быть дополнены развитой способностью к взвешенным оценкам ситуаций и просчитыванию социальных последствий, — если, конечно, эта способность культивируется соответствующей системой образования и если молодой человек научается адекватно оценивать жизненные и профессиональные ситуации, многие из которых в действительности нередко являются экстремальными и сопровождаются непредвиденными эффектами.

Чаще всего практическая направленность мышления, как и практический интеллект в целом, складываются стихийно, по мере накопления личного опыта, поведения в сходных ситуациях. Но в современных условиях жизни такой путь «самообучения» является недостаточно продуктивным, нередко приводящим человека к острым переживаниям, нервным срывам, а порой и социально опасным последствиям.

Практическая направленность мышления современного человека не формируется отдельно от других свойств социально ориентированного мышления, составляя скорее определенный его аспект. Однако, ориентируясь на развитие всех других его качеств, важно иметь в виду, что практическая направленность мышления как бы «организует» все другие его параметры, подключая личностный опыт человека, природную основу его

поведения, но уже «пропущенную через призму» образованности человека, отрефлексированных им самим форм удачных и неудачных способов поведения и т.п. Поэтому в профессиональном образовании в настоящее время особенно актуализируется задача обогащения будущего специалиста опытом рефлексии собственной проектной деятельности как основы практичности ума.

Проекты и их рефлексия (вместе с профессиональной экспертизой преподавателями) выступают генеральной линией развития этой профессиональной способности.

2.6. Технологичность как свойство мышления современного специалиста

Социальная психология интегрирует описанные в разных науках свойства социального мышления взрослого человека в целостный феномен — продуктивное мышление современного специалиста. Наиболее разработанным и практически апробированным вариантом подобной интеграции является «мышление полного спектра» — «мышление Прорыва». Авторы концепции — Дж. Надлер, Ш. Хибино, Дж. Фаррелл, — не отрицая значимости исторически сложившихся законов мышления, раскрывают те новые ценностные основания, которые современный информационно-технологичный век выдвигает как реальную востребованность социумом, обращенную не только к науке и практике в целом, но и к каждому отдельному человеку.

Приведем аннотацию их книги, которая четко проясляет основную ее направленность и позиции авторов:

«Творческий подход к проблемам бизнеса, семьи, государства показывает: главные затруднения обусловлены не стоящими перед вами препятствиями, а подходами, которые применяются для поиска путей. Базируясь на исследованиях, проведенных в Японии и США, авторы книги утверждают, что общепринятый стиль мышления мертв, и дают вам шанс вырваться на иные уровни, используя проверенные практикой новые принципы и про-

цессы для планирования, пересмотра, совершенствования всех решений в своей созидательной деятельности»¹.

Если не принимать в расчет такие броские названия, которые используют авторы («Эпоха крушения традиционных подходов к поиску решений», «Всемирный коллапс решений», «Крах парадигмы мышления», «Ступор принятия решений» и т.п.), несомненный интерес представляет изложенная авторами система взглядов на процесс принятия любых решений (а согласно авторам, человек принимает каждый день примерно 50000 решений).

Авторы суммируют свои основные подходы в виде формулирования семи принципов мышления полного спектра²:

— уникальность каждой проблемы: каждая ситуация требует изначального подхода, вытекающего из контекста, цели («не копируйте решение откуда бы то ни было»);

— целенаправленность: «постоянно и непрерывно задавайтесь вопросом, в чем состоит цель решения данной проблемы, после чего выясните, какова цель этой цели»;

— опора на конечные решения (т.е. в какую более общую структуру решений входит данное);

— системность (рассмотрение проблемы в целом, включая все элементы в их взаимосвязи);

— ограниченность сбора информации (изначально основательные знания часто вызывают «защоренность» в видении проблемы);

— организация работы с людьми (важно обеспечить возможность участия в работе каждому, кого принимаемое решение затрагивает);

— необходимость постоянных и своевременных усовершенствований.

Несомненно, предложенные подходы — это уже не только принципы, но и технология их осуществления в авторской интерпретации.

¹ Надлер Дж., Хибино Ш., Фаррелл Дж. Мышление полного спектра. Как преобразовать мир, начав с преобразования собственного мышления. — Минск, 2001. — С. 2.

² Там же. С. 19—20.

Раскрывая сущность каждого из принципов и их органического единства, авторы опираются на психологические исследования продуктивного мышления:

«...Общая схема рассуждения Мышления полного спектра создает иной набор вопросов и предпринимаемых шагов. Например, вы расширяете масштаб собственных целей настолько, насколько это возможно для достижения целостного понимания проблемы. Затем вы интегрируете расширенную иерархию целей для отбора ситуационной цели, отвечающей культурному контексту и контексту окружающей среды. Центральное место занимает наиболее крупная цель иерархии, которую вы должны достичь. Она отражает исходный пункт творчества полного спектра... Поскольку текущая цель меньше самой крупной цели иерархии, вы располагаете общим контекстом целей, в рамках которого вырабатывается идеальное инновационное решение...»¹.

Таким образом, «мышление полного спектра» проявляется в процессе принятия решения при максимальном учете конкретной ситуации и общего контекста целей, которые ставит человек (или организация).

По существу, авторы переводят в современный технологический план проблему принятия решений, являющуюся, как известно, наиболее ответственным этапом продуктивного человеческого мышления, раскрывают реальный механизм критического, позитивно направленного социально ориентированного мышления современного человека.

«Мышление полного спектра» в настоящее время утверждается как способ продуктивного мышления в самых различных областях жизни и деятельности человека. С его использованием связывают эффективность деятельности учреждений и организаций. Однако его широкое прорастание в жизнь, несомненно, связано с изменениями направленности образования, ставящего главные акценты на развитие современного социального мышления обучающихся.

¹ Надлер Дж., Хибино Ш., Фаррелл Дж. Мышление полного спектра... — С. 313.

Глава 3

САМОПОЗНАНИЕ И САМОПОНИМАНИЕ КАК АКТУАЛИЗИРОВАННЫЕ ЦЕННОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обострившиеся глобальные проблемы земной цивилизации выявили роковую асимметрию в структуре нашей духовной и практической деятельности. Суть ее в том, что познание и, соответственно, преобразующая деятельность в основном устремлены во внешний мир и лишь в крайне слабой степени обращены человеком на самого себя. Между тем уже элементарный анализ показывает зависимость познания внешнего мира от самопознания и, соответственно, целей и способов преобразований во внешнем мире от уровня познания человеком (и человечеством) самого себя и умения управлять собой...

Д.И. Дубровский¹

Дело идет о самопознании, о потребности понять себя, осмыслить свой тип и свою судьбу.

Н.А. Бердяев²

3.1. Ориентация современного образования на самопознание и самопонимание

В последние годы особой популярностью (разве что уступающей детективам) пользуются книги, в названии которых (или в подзаголовках) стоит слово «самопознание». Очевидно, что причины этого интереса различны. Необходимость познать себя ощущают люди, включающиеся в новые, непривычные для нашего со-

¹ Психология XX века: пророчества и прогнозы. «Круглый стол» // Вопросы психологии. — 2000. — №1. — С. 11.

² Самопознание. — Л., 1991. — С. 22.

циума отношения, желающие понять свои возможности, чтобы быть конкурентоспособными в том или ином виде деятельности. Но этот интерес фиксируется и у тех людей, которые явно не озабочены этой проблемой (в частности, например, у пожилых слушательниц Высшей народной школы в Санкт-Петербурге).

Возможная интерпретация данного феномена: то образование, которое получили все эти люди, не было ориентировано на самопознание.

В многочисленных в последние годы дискуссиях о болевых точках современного социума и современного образования безрассудные, самонадеянные, опасные действия человека во внешнем мире связываются с тем, что познание и преобразующая деятельность в основном устремлены во внешний мир и лишь в крайне слабой степени обращены человеком на самого себя.

«Можно, не сильно преувеличивая, сказать, что человек в образовательных программах до сих пор прописан как бы по “остаточному принципу”. Оканчивая школу, выпускник уносит с собой знания о “пестиках и тычинках”, “о молекулах и атомах”, о “картине мира”, о “формулах измерения и исчисления” и т.п. Это в целом не вызывает возражений, более того, о мире всегда надо будет знать больше — он разнообразен, велик и изменчив, как и знания о нем. Но менее всего человек знает о себе, о своих природных возможностях, задатках, талантах, о социальных перспективах, о предпочтениях и влечениях своего “истинного Я”, о процессах мышления и его культуре, и еще менее может пользоваться этими знаниями, выбирая и организуя свой жизненный путь. Более того, человек, несмотря на рост знаний и расширение возможностей, все менее является субъектом своей жизни как в ее социокультурном, так и в собственно природном аспекте. В первом случае он все чаще не находит свое место в жизни, адекватное своим способностям и притязаниям, во втором — он не способен вести “здоровый образ жизни”, т.е. разрушителен по отношению к самому себе. И это опасно, поскольку это

является недостатком, по существу, всей системы образования» (Л.П. Буева).¹

Итак, ориентация образования (в любой из его подсистем) на самопознание — важнейшее направление поисков в решении проблем его совершенствования. Применительно к общеобразовательной школе этот поиск чаще всего приводит к созданию специальных курсов. Например, цель одного из таких курсов в книге Ш. Мак-Коннона «Самосознание (курс личностных умений)» обозначена следующим образом:

«Наши шансы быть успешными в жизни и достижении целей увеличиваются, когда мы воспринимаем себя точно. Неверное знание себя порождает и неадекватные ситуации поведения».²

Современное гуманитарное знание акцентирует необходимость познания совокупного целостного «Я». Это прежде всего ответы на вопросы: кто я? что я могу? что мне посылно и что нет? и т.д.

«Познать себя самого означает узнать о себе и многое такое, что тебе вряд ли «захочется» знать. Например, что и тебе не чужды такие — нормальные — человеческие чувства, как злость, зависть, зависимость, тщеславие, агрессивность и т.п. Для осознания всего этого требуется не только мужество, но и известная способность к диалектическому мышлению. Однако, если я поверю, что в самих моих чувствах беды нет (беда заключается в действиях и поступках), то и само понимание достанется мне намного легче. В конце концов ни у одного из нас нет тех чувств, которых не испытывали бы другие. Отличает нас друг от друга не разность наших чувств, а разное к ним отношение и то значение, которое мы им придаем...

¹ Экология и образование (Материалы «круглого стола» журналов «Вопросы философии» и «Экология и жизнь») // Вопросы философии. — 2001. — №10. — С. 16.

² См.: Минаев А.В., Попова М.В. Проблема введения психологических знаний в структуру общего среднего образования: опыт английской школы // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20. — №5. — С. 17.

С другой стороны, истреблять в себе чувства практически невозможно. Что возможно, так это большими усилиями и ценой огромных потерь — вытеснить их в бессознательное. Но бессознательное, ведь оно не чужое, а свое, родненькое, и вытесненное неизбежно будет оттуда коварно напоминать о себе. Например, вытесненная агрессивность станет... выражать себя в жалобах на жизнь и устройство мира, в обвинениях окружающих, в поучениях, слезах и т.п. Однако, набравшись мужества и открыто признав, что «ничто человеческое не чуждо и мне», я лучше научусь понимать не только себя, но через себя и других, а не буду больше бояться их «негативных» чувств и стану меньше осуждать их за таковые».¹

3.2. Самопознание и самопонимание — ключевые категории в осмыслении человеком своего взаимодействия с социумом

Для решения проблемы ориентации образования на самопознание и самопонимание принципиально определение круга понятий, в которых человек, включенный в образование, будет осуществлять обобщение разрозненных знаний о себе в некую совокупность, стремясь увидеть себя как «интегральную индивидуальность» (П. Сорокин). Прежде всего это различение понятий «самопознание» и «самопонимание»:

«...Основное отличие самопонимания от самопознания заключается в том, что оно показывает, как человек взаимодействует со знанием о себе. Самопознание имеет дело со сбором данных, накоплением и первичным анализом (например, категоризацией) информации о самом себе. Самопонимание же относится, скорее, к осмыслению этой информации, приданию ей смысла, к ее анализу, интерпретации, рассмотрению возможных причин и следствий».²

¹ Видра Д. Новая жизнь психоаналитической педагогики // Вопросы философии. — 1999. — №8. — С. 133—134.

² Романова И.А. Основные направления самопонимания в зарубежной психологии // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — №1. — С. 102.

При анализе этих феноменов можно выделить три группы понятий.

Первая группа связывает воедино позиции человека по отношению к миру, к социальному окружению.

В понятиях **«социальное самосознание»**, **«социальное самочувствие»**, **«социальное настроение»** фиксируется рефлексия человека по отношению к миру, к социальному окружению (ближайшему и отдаленному). Это эмоционально окрашенное отношение может быть глубоко осознанным или малоосознанным, но оно проявляет через рефлексию небезразличное отношение человека к миру, в котором он живет, и к людям, с которыми он непосредственно или опосредованно общается. Пропущенное сквозь призму самопонимания и самопознания, оно становится регулятором поведения человека.

Трудно представить себе (разве что теоретически) нейтральную позицию человека по отношению ко всему окружающему. Здоровый, психически нормальный человек, естественно, постоянно чувствует себя в контакте с миром, в непрерывном взаимодействии с ним, хотя на уровне сознания он может выйти и в метапозицию — «наблюдателя», или человека, причастного к происходящему в мире, критика по отношению к нему и т.п.

Осознанное или даже неявное чувство своей причастности миру и социуму означает принятие на уровне своего мироощущения роли участника тех процессов, которые осуществляются не только «здесь и рядом», но «там и далеко».

Естественно, сопричастность может иметь разные формы: от мысленного принятия на себя определенной позиции и роли до реального ее воплощения. Несомненно, что именно воплощение в реальность дает зримые плоды. Однако только тогда они представляют действительную ценность для человека, когда он осознает их значимость не только для себя, но и для других (выход в самотрансцендентную позицию — А. Маслоу,

В. Франкл и др.), т.е. когда он постигает смысл и ценность своего отношения к своим деяниям.

От самопонимания к поискам смысла — так формулируется в современной философской литературе позиция человека, ориентированного на постижение сущности бытия и своего места в этом мире.

Идеологические шоры советского времени существенно снизили значимость этой общечеловеческой проблемы. Вводилась в обиход только одна сторона субъектного поведения — «о человеке судят не по его словам, а по его делам». Но вместе со «словами» выбрасывался и весь внутренний контекст рефлексии, сомнений, поиска истины, самооценки человеком своих побуждений с позиции общечеловеческих ценностей, своего реального к ним отношения, т.е. своего истинного приобщения, причастности к социуму через свои внутренние, глубинные помыслы и побуждения.

Вторая группа понятий связана с отношением человека к самому ближайшему окружению и конкретным людям: «идентификация», «идентичность», «эмпатия», «сопричастность» и др.

Путь человека к самопознанию лежит через **идентичность** с людьми значимой для него общности. Без осознания своей идентичности с другими человек не может существовать как личность. В то же время, осознание им своего несоответствия (изначального или возникшего в ходе развития личности) той общности, с которой он себя идентифицировал, ведет его к поиску новой идентичности, в итоге — к саморазвитию.

Истинная сопричастность возможна только на основе самопонимания. Проблема сопричастности (личностного смысла приобщения к социуму) — это не только проблема эмоционального «отклика» глубинного «Я» социальному призыву (хотя он чрезвычайно важен в жизни человека и в его восприятии), но и принятия мира. Это проблема «внутренней», духовной работы. Например, истинное чувство сопричастности Родине — чувство патриотизма, в котором сливается и «очелове-

чивается», а значит, становится социальным многое: природа, дом, окружающие люди и т.д. Нельзя научить патриотизму, как и гуманизму: это — прежде всего развитие чувств, результат внутреннего ощущения, иногда и не до конца осознанного, своего единения с миром, в котором ты живешь, людьми, которых ты любишь, включенности в дело, которому ты служишь, и т.п.

Слова учителя, родителей, друзей, тем более лиц, которых человек мало знает, могут лишь создать, как сейчас говорят, «проблемное поле» для собственных поисков и размышлений. Сопричастность (и связанные с нею соучастие, сочувствие и др.) — процесс и результат проявления собственной позиции, нахождения собственного «смысла» в социальных «значениях». Однако чувству сопричастности, как можно предполагать, предшествует чувство глубокого базисного доверия как фундаментальная предпосылка всей жизни (В.П. Зинченко, Э. Эриксон). Недоверие порождает отчуждение, уход в себя и не может служить опорой для возникновения чувства причастности к миру и людям. Путь к развитию потребности быть сопричастным природе, людям, миру, Планете прокладывают гуманитарные знания, поскольку они основаны именно на причастности каждого человека, их осваивающего или создающего, к тому опыту, который в них отражен.

Эту мысль точно и образно выразил Р. Леви-Строс, *«XXI век будет веком гуманитарных наук или его не будет»*. Гуманитаризация знаний, опыта, жизни, человеческого мышления и проявляется прежде всего в эффекте сопричастности. Сопричастность — «пусковой механизм» превращения субъекта деятельности в субъекта «Я», в актора, т.е. в активного деятеля, реализующего свои внутренние побуждения социального субъекта, способного в значимых ситуациях их отрефлексировать, оценить, а главное, — взять на себя ответственность перед своей совестью и коллективным разумом человечества.

Третья группа понятий — это понятия, отражающие внутренний план восприятия человеком себя: «само-принятие», «самооценка», «самоотношение», «самотрансцендентность» и др.

Будучи неиссякаемой потребностью человека на протяжении всей его жизни, потребность в самопознании и познании других по-разному проявляется не только в зависимости от ценностных ориентаций личности, уровня ее образованности и индивидуального склада характера, но и от возрастного этапа жизни человека.

Однако особую эволюцию проходят интересы и запросы к информации в сфере самопознания и познания других. В них, как в зеркале, отражаются духовный мир человека и те внутренние «пружины», которые поддерживают его в позиции активного деятеля, «актера», несмотря на изменение на протяжении жизненного пути самих форм этой активности (В.И. Слободчиков, Э. Эриксон и др.).

Именно самопознание в сопоставлении с познанием других людей становится важнейшим условием развития самоуважения личности и адекватности ее самооценок, что, в свою очередь, способствует ее самореализации и самотрансценденции.

3.3. Реализация направленности высшего образования на самопознание и самопонимание

Одна из продуктивных тенденций развития современного образования в его направленности на самопознание и самопонимание обучающихся — расширение образовательного пространства. Наука и практика образования осмысливают потенциал деятельности таких специалистов, как библиотекари, врачи, работники СМИ, менеджеры и др., под углом зрения — создание возможностей для самопознания и самопонимания людей, вступающих с ними во взаимодействие.

Так, по свидетельству специалистов, работающих в сфере образования инвалидов, инвалиды остро ощущают потребность осознать себя, свои возможности, в том числе и физические, и нуждаются в помощи врачей, у которых они систематически наблюдаются. Каждая встреча инвалида с врачом может стать «образовательной ситуацией», отправной точкой для самопознания. В беседе с врачом могут быть найдены способы компенсации того или иного недуга — при внимательном отношении врача к особенностям инвалида: предпочтениям, склонностям, возможностям соотнести их с развитием способностей в определенной области, которые помогут найти человеку новые жизненные опоры. Именно в беседе с врачом инвалид может поставить перед собой вопросы: какова моя позиция — по отношению к устройству мира; современного социума; по отношению к собственному месту в мире; по отношению к своим возможностям.

Аналогично осмысливается, например, деятельность библиотекарей, которые могут способствовать выбору читателями психологической литературы, действительно, дающей им возможность познавать и интерпретировать себя, противостоять «натиску» псевдопсихологических книг, выходящих громадными тиражами.

Опыт ориентации содержания образования на познание и понимание себя обучающимися накапливается и высшей школой. Одно из направлений поисков — пронизанность высшего профессионального образования идеями и позициями, значимыми для обогащения студентов знаниями о себе. Таким образом, *«помимо специальных образовательных целей (дополнительное профессиональное образование, помощь себе, реабилитационное образование и прочее) могут быть указаны и более общие (помощь в решении экзистенциальных проблем взрослого человека), ориентация на вызовы будущего (необходимость активного участия в сохранении жизни на земле, нравственное отношение к природе и прочее),*

*выработка личных позиций в решении российских проблем».*¹

Конкретизируя эту позицию, сошлемся на трехлетний опыт преподавания курса физики в техническом вузе применительно к его профилю. Помимо специальных образовательных целей этот курс предусматривает и более общие цели, в том числе и ориентацию студентов на самопознание.

Однако, как подчеркивает преподаватель, реализующий овладение студентами содержания курса в широком гуманитарном контексте, в том числе в контексте его ориентации на самопознание и самопонимание, необходимо ввести и некое предупреждение против физикалистского подхода к самопониманию. (*«История физикализма... достаточно драматична. Ее истоки кроются в оптимистической вере Декарта в способность человека познать самого себя»*).²

Обозначим сущностные аспекты этой проблемы, которые органично включаются в содержание названного курса, не «разрушая» его, но делая «живым знанием». Они раскрывают точки соприкосновения специального (профессионального) знания с приобретенными ранее знаниями и опытом, интерпретацией избранного преподавателем способа «презентации» материала, с информацией, позволяющей углублять знания студентов **о себе:**

— значение объяснения, обеспечивающего новый взгляд на приобретенные ранее знания — с позиций основных идей излагаемого содержания; различные способы представления, «упаковки», одного и того же материала — в расчете на разные типы восприятия и др.;

— стимулирование рефлексивного обращения студентов к предшествующему опыту изучения основ физи-

¹ Розин В. Основные требования к концепции образования взрослых // Новые знания. — 2000. — № 3. — С. 2.

² Юлина Н.С. Тайна сознания: альтернативные стратегии исследования // Вопросы философии. — 2004. — №10. — С. 128.

ки; внимание к механизмам подключения этого опыта к освоению содержания курса (занятия); персональная значимость нового знания; процессы обработки информации;

— пути формирования собственной системы профессиональных знаний; знание своего незнания как преодоление безрассудства, дерзости, самонадеянности в принятии профессиональных решений; рефлексия над основаниями деятельности;

— акцентирование проблемы адекватности ресурсов и притязаний личности, задач и способов их реализации; ответственность за саморазвитие и самовоспитание.

Данный подход к ориентации образования на самопознание базируется на двух регулятивных идеях. Первая — построение любых образовательных текстов (в широком понимании, при котором текст — различные знаки, символы, схемы, знания и т.п.) на основе рефлексивных наук.¹ Вторая — использование потенциала «фонового» знания.²

Узловые проблемы курсов, закономерности изучаемой науки рассматриваются в широком контексте («фонное» знание), не только обеспечивающем расширение горизонта в видении этих узловых проблем, но и ориентирующем — в соответствии с индивидуальными познавательными интересами обучающихся — в достаточно широком круге фрагментов культуры. Для многих именно это «фонное» знание нередко предопределяет интерес к изучаемому предмету, вызывает потребность в углублении знаний. Именно оно обычно избирается темой «послесеминарских» бесед, при постановке вопросов, связанных с особенностями восприятия и применения учебного материала.

¹ Розин В. Предмет, концепция, направления изучения // Вестник высшей школы. — 1991. — №1. — С. 54.

² Соколовская Е.А. Спецкурс «Речевой автопортрет» // Пути обновления содержания литературно-художественного образования в открытой школе. — СПб., 1998. — С. 52.

Например, в данном курсе в качестве «фонового» знания выступает информация о статье Р.А. Аронова и О.Е. Баксанского «Когнитивная стратегия А. Эйнштейна», ссылки на приведенные в статье характеристики А. Эйнштейном своей когнитивной стратегии:

«На первом месте всегда должно стоять развитие способности к независимому мышлению и суждению, а не приобретение отдельных специфических знаний. Если человек владеет основами изучаемого предмета и научился мыслить независимо, он наверняка найдет свой путь в жизни и, кроме того, скорее адаптируется к прогрессу и изменениям, чем тот, кто принципиально сосредоточен на приобретении детальных знаний... Хотелось бы обратить внимание еще на одно из необходимых оснований когнитивной стратегии А. Эйнштейна, которое составляет то, что он характеризовал как “приятнейшее занятие — думать”. “Даже в тех случаях, — писал он, — когда мой ум не занят какой-либо проблемой, я люблю воспроизвести доказательства математических и физических теорем, которые знал когда-то давно. В этом нет никакой цели, а просто возможность погрузиться в приятнейшее занятие — думать”».¹

По мнению составителя программ данного курса, ненавязчивые введения в содержание курса (в качестве «фонового» знания) подобных фрагментов — ставит перед студентами смысложизненные вопросы, поиск ответов на которые — в круге их интересов и раздумий.

В «фоновое» знание вводится и то знание, которое позволяет обучающемуся осмыслить себя, включенного в образовательный процесс: особенности восприятия изучаемого материала и понимание своей «инаковости»; информационное взаимодействие в учебной группе; участие в творении общего языка; «упаковка» изучаемого материала — с позиций нейролингвистическо-

¹Аронова Р.А., Баксанский О.Е. Когнитивная стратегия А. Эйнштейна // Вопросы философии. — 2005. — №4.

го программирования; сензитивные периоды развития определенных способностей; образ профессионала; значимые профессиональные качества; профессиональная рефлексия и др.

Одним из оправдавших себя способов, направляющих образование на помощь человеку в понимании себя и самореализации, является дидактически обоснованное «разворачивание» перед ним категориальной сетки (категории, термины, понятия, поисковые метафоры), в рамках которой осмысливается в гуманитарных науках сам феномен самопонимания: рефлексия, идентификация, самосознание, смысл жизни, самосовершенствование, ответственность и др.

Утвердилось и другое направление поисков — введение в содержание высшего образования специальных курсов, посвященных проблеме самопознания и самопонимания. Сошлемся на ряд примеров.

Один из них — интегрированный курс — «Речевой автопортрет».¹

Своего рода эпиграфом к «тексту» курса выступают строки: *«Изменяя свой язык, вы можете сделать шаг к повышению ответственности за собственные мысли, чувства и действия»* (К. Рудестам).

Ключевые понятия курса — «речевой поступок», «речевое поведение», «безопасная личность» — ориентируют человека на понимание проявлений своей индивидуальности в речи. Подзаголовок курса («Я, говорящий и воспринимающий речь») высвечивает его потенциал для познания и понимания человеком себя в процессе интерпретации своего речевого поведения.

Курс «Речевой автопортрет» в течение семи лет входит в образовательную программу Высшей народной школы (г. Санкт-Петербург), курсов повышения квалификации учителей, работников вузов и др. Примени-

¹ Соколовская Е.А. Спецкурс «Речевой автопортрет» // Пути обновления содержания литературно-художественного образования в открытой школе. — СПб., 1998. — С. 50—60.

тельно к высшему образованию — курс «Речевой автопортрет» профилирован в подготовке психологов и педагогов.

Значительный потенциал для самопознания и самопонимания содержится в проектной и научно-исследовательской деятельности. Соединение наблюдений преподавателя над деятельностью студентов и их самонаблюдений позволит каждому из обучающихся понять присущие ему способы освоения информации, способности к самостоятельной постановке проблемы, интерпретации ситуаций, к моделированию ситуаций и отношений, изложению мыслей, выполнению необходимой рутинной работы.

Принципиальна и фиксация разделяемых и проявляемых в проектной деятельности профессионально-личностных позиций студентов, в частности, ориентации на утверждающийся в мире тип проектной культуры — природосообразной проектной культуры (Г.Л. Ильин).

Продуктивность наблюдений над своим проявлением в проектной и научно-исследовательской деятельности, размышлений о процессе мышления может быть поддержана ссылками на опыт самонаблюдений и выводов об особенностях мышления и восприятия, зафиксированный в воспоминаниях и дневниках ученых, философов, писателей. Например, Н.А. Бердяев писал:

«Я всегда сознавал слабые стороны своего мышления. У меня малая способность к анализу и к дискурсивному развитию своей мысли. Мысль моя протекала не как отвлечение от конкретного и не подчиняясь законам дискурсии. Я стремился не к достижению всеобщего по своему значению, а к погружению в конкретное, к узрению в нем смысла и универсализма. Это значит, что мысль моя интуитивна и синтетична. Я в частном и конкретном узревал универсальное».¹

¹Бердяев Н.А. Самопознание. — Л., 1991. — С. 97.

Приведенные примеры призваны направить осмысление преподавателем высшей школы своего опыта, способствующего самопознанию и самопониманию студентов, в целях его дальнейшего развития.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Знакомясь с этой книгой, читатель, несомненно, понял, что ее жанр несколько отличается от привычного жанра учебно-методических пособий. Авторы стремились и в способах изложения содержания максимально воплотить те идеи, которые составляют суть тех скрытых рекомендаций, которые она содержит. А именно: побуждение к диалогу и размышлениям над важнейшими проблемами высшего образования в контексте современных проблем образования в целом. По существу эта книга посвящена поиску ответов на поставленные и до конца не решенные вопросы о путях реализации принципов гуманитаризации образовательных процессов в высшей школе — с учетом того, что образование в ней получает и молодежь, входящая во взрослость как самый социально ответственный период жизни и деятельности, так и уже зрелые, опытные люди, продолжающие свое образование и осознавшие его особую значимость и необходимость в условиях современности.

Во введении уже отмечалось, что в книге нет прямых и однозначных рекомендаций, касающихся содержания образования в высшей школе и, тем более, конкретных способов воплощения тех образовательных идей, которые в настоящее время широко и далеко неоднозначно обсуждаются в современной литературе и образовательной практике.

Основная «миссия» книги — попытка осмыслить — вместе со специалистами в сфере высшего образования — суть тех процессов, которые идут в мире и в образовании и которые всегда выражали, а в настоящее время выражают в оптимальном виде, тенденции развития будущего и подготовку к их реализации молодых поко-

лений, принимающих на себя ответственность за сохранение накопленной человечеством культуры и одновременно прокладывающих путь в сложный и противоречивый мир будущего.

Одной из главных и принципиальных идей, которые авторы старались максимально выделить и сделать предметом обдумывания и внутреннего обсуждения каждым специалистом, включенным в процесс высшего образования, является идея о глубинной внутренней связи **любого** вида профессионального образования с ценностями его гуманитаризации, «очеловечивания» во всех смыслах этого слова: и в предполагаемых эффектах создания нового, и в способах мышления, в рефлексии специалиста над возможными результатами использования продуктов труда с позиции блага, пользы для человека, но также (и, возможно, в первую очередь) — с позиции предостережения о возможном вреде для человека и человечества в целом.

Современная проектная культура, быстро и активно создающая новую среду жизнедеятельности человека во всех областях — от питания до способов осуществления познания — через виртуализацию пространства познания и искусственный интеллект — требует гуманитарно регулируемой «подстраховки» со стороны «человека разумного», живого, осуществляющего реальную, биологически обусловленную. Жизнь в реальном пространстве — при всей искусственности создаваемой среды жизнедеятельности — также должна быть подчинена этой естественности, натуральности существования человека.

Психология современного специалиста, особенно еще только формирующегося, его способность и, главное, потребность видеть все, что он делает и что создают другие, с позиций современной проектной культуры как культуры гуманитарной, «очеловеченной» по своей сущности, с точки зрения авторов, становится главным центром любого профессионального образования и особенно высшего.

Именно с этих позиций обсуждаются в книге все во-

просы значимости диалоговых форм обучения и самостоятельного проектирования, в процессе которого будущий специалист становится реальной фигурой действия и претворения своих идей на уровне реальной ситуации жизни — даже если это вначале только учебное проектирование.

С этих же позиций рассматривается социальная ориентированность мышления современного профессионала — как постоянный учет целей создания нового в его «человеческом измерении».

Именно в этом же ключе рассматриваются критерии профессионализма выпускника вуза как владеющего не только профессией в ее «рафинированном» и достаточно узко профессиональном смысле («что» и «как» делать или даже создавать новое), но реально использующего «инструмент» самопознания, самооценки, рефлексии как главный и универсальный механизм не только для творчества и созидания, но и для предостережений от постоянной агрессии до конца непродуманных решений и, тем более, их широкого применения, несущего прямой вред человеку и всему человечеству.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
---------------------------	----------

РАЗДЕЛ 1

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИТУАЦИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Глава 1 ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ	19
Глава 2 ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПОСРЕДНИК МЕЖДУ ОБЩЕСТВОМ И ЛИЧНОСТЬЮ	28
Глава 3 ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЙ, РАСКРЫВАЮЩИХ СОВРЕМЕННЫЕ СМЫСЛЫ И ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	34

РАЗДЕЛ 2

СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1 ГУМАНИТАРНАЯ СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ	41
Глава 2 ИДЕИ ПРОЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	64

РАЗДЕЛ 3

ОБРАЗОВАНИЕ КАК «МЕСТО ВСТРЕЧИ» ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Глава 1 СОВРЕМЕННЫЙ МЕНЯЮЩИЙСЯ МИР: ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЮ	71
1.1. На пути к обучающемуся обществу: миссия и функциональная роль высшего образования	71

1.2. Современная интерпретация эффектов высшего образования	83
---	----

Глава 2

ОБЩЕСТВО — ЛИЧНОСТЬ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ЦЕННОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	88
---	----

2.1. «Опережающее образование» — регулятивная идея развития высшего образования	88
---	----

2.2. Студент как социально зрелая личность	98
--	----

2.2.1. Социальная и социально-психологическая зрелость — основа идентификации личности в образовательном процессе	98
---	----

2.2.2. Субъектность студента в образовании: современная интерпретация с позиции социальной зрелости	102
---	-----

РАЗДЕЛ 4

**ГУМАНИТАРНАЯ КУЛЬТУРА
СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

Глава 1

ЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ЦЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ	109
---	-----

1.1. Функции знания в обществе и образовании	109
--	-----

1.2. Интерпретация как способ гуманитаризации знания в современном обществе и образовании	118
---	-----

1.3. Ориентация образовательного процесса на развитие самостоятельности студентов в интерпретации знаний	123
--	-----

Глава 2

СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЫШЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА	131
---	-----

2.1. Социальность мышления взрослого человека	131
---	-----

2.2. Высшее образование как фактор развития современного социально-ориентированного мышления молодого человека	134
--	-----

2.3. Надситуативность и «калейдоскопичность» — продуктивные качества мышления современного специалиста	142
2.4. Прогностичность социального мышления: соотнесение настоящего с будущим	145
2.5. Практическая направленность как характеристика социального мышления специалиста	148
2.6. Технологичность как свойство мышления современного специалиста.	151

Глава 3

САМОПОЗНАНИЕ И САМОПОНИМАНИЕ КАК АКТУАЛИЗИРОВАННЫЕ ЦЕННОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	154
3.1. Ориентация современного образования на самопознание и самопонимание	154
3.2. Самопознание и самопонимание — ключевые категории в осмыслении человеком своего взаимодействия с социумом	157
3.3. Реализация направленности высшего образования на самопознание и самопонимание . . .	161
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ.	169

**Евгения Андреевна СОКОЛОВСКАЯ
Галина Степановна СУХОБСКАЯ
Татьяна Владимировна ШАДРИНА**

**СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ООО «Издательство «Тускарора»
Почтовый адрес: 190013, С.-Петербург, а/я 13
Телефон/факс: (812) 316-40-52
E-mail: tuskaror@mail.wplus.net

Подписано в печать 12.12.2006.
Формат 60х90/16. Печ. л. 11.
Гарнитура «Школьная».
Тираж 1000 экз.