

6. Образовательно-культурная среда в учебных заведениях нового типа: содержание и технологии. Материалы Международной научно-практической конференции Минск, 28 – 29 мая 1996 г.) – Минск: ИПК и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1996.-406 с.

УДК 378:001.895

## ИННОВАЦИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ: НОВАЯ «ИДЕОЛОГИЯ» ОБРАЗОВАНИЯ Подпорин И.Г., Опарин А.Ю. (БГАТУ)

*Статья посвящена проблемам инновационного развития, в частности, в университетском образовании. Сам по себе инновационный процесс как реализация новшеств требует изменения структуры управления и вовлечения социокультурных ценностей. В системе образования предполагается технологизация процесса обучения и воспитания. Идея университета эпохи модерна в таком случае подлежит пересмотру, который касается не только способов организации и содержания образования, но также влечет за собой ревизию ценностей или отношения к ним, т.е. новую «идеологию» образования.*

### **Введение**

В условиях реализации стратегической цели устойчивого развития Беларуси особое значение приобретает внедрение новых технологий в основных сферах производства и социального управления. С точки зрения реализации эти технологии должны отвечать ряду целевых требований, среди которых основным является улучшение качественных параметров функционирования основных отраслей экономики. Осуществление этой задачи часто представляется как масштабная, но чисто техническая проблема, связанная с разработкой и внедрением в производство товаров и услуг новых технических устройств и комплексов, освоение новых способов достижения производственных и экономических целей. Вместе с тем, производственные нововведения имеют ряд других аспектов социокультурного характера, обусловленных тем, что в любое производство всегда вовлечены человеческие способности. Любой труд не является чисто экономическим феноменом, поскольку совершается в контексте социальных условий с использованием культурных «ресурсов». Это очень хорошо заметно в таких сферах деятельности, где продукт оказывается принципиально отчужденным от субъектов или не может быть строго репрезентирован в адекватных формах, подлежащих технологическим процедурам измерения его эффективности. Одной из таких сфер является образование. Здесь технологии обучения, воспитания и управления далеко не исчерпывают происходящих процессов. Не случайно образование в классическом понимании всегда мыслили как процесс формирования не просто специалиста, а личности с ее широким спектром индивидуальных, социальных и культурных качеств. В современных условиях в системе высшего образования предлагается компетентный подход, подразумевающий подчинение образовательного процесса, с одной стороны, целевым требованиям производственной сферы (когда специалист должен быть способен компетентно выполнять производственные задачи), а с другой стороны – требованиям социального заказа. Мы не случайно обращаем внимание на это различие: социальный заказ не может быть редуцирован к достигаемому эффекту, а его исполнение – к применению профессиональных качеств специалиста (хотя они для нас являются определяющими). Это же подтверждается рядом документов (например, стандартом общеобразовательной социально-гуманитарной подготовки), которыми подразумевается формирование чисто социальных качеств специалиста. Мы полагаем, что существует ряд не совсем верных представлений о том, что: 1) инновации в вузе представляют собой нововведения, которые только улучшают процессы обучения и воспитания, не требуя принципиальной перестройки всей системы образования; 2) внедрение

инноваций (принципиально новых технологий) в процесс обучения решит основные проблемы образования; 3) разработка и внедрение новых технологий образования существенно не влияет на социокультурную среду и не испытывает обратного влияния (т.е. социокультурным фактором можно пренебречь). Мы хотим показать на некоторых концептуальных положениях и примерах, что подобные мнения являются заблуждениями. Может быть, на примере гуманитарных отраслей знания и учебных дисциплин это проявляется наиболее отчетливо, однако справедливо и для прочих: инновации в вузе предполагают не просто внедрение новых технологий образования, а изменение мировоззренческих, ценностных установок субъектов (отношения к происходящему и, если угодно, образа жизни), т.е. фактически требуют новой «идеологии» образования. Если это так, то инновационное развитие образования является не столько целерациональным, сколько организационно-политическим проектом (политическим – в широком смысле), подверженным следующей отсюда немалой степени некалькулируемого стратегического риска.

### ***Инновационная модель: новая архитектура и проблема функциональности***

По справедливому мнению методологов «инновации отличаются от нововведений тем, что для своего внедрения они требуют *коренного изменения структуры* вспомогательных операций, качественно иной системы услуг» [3, с.66]. Так, например, механизация труда или компьютеризация управления являются инновациями, а не простыми нововведениями. Инновации требуют коренного изменения инфраструктуры. По причине того, что в инновационном развитии акцентируется *внедрение* (а не разработка) новых технологий основными задачами системы являются привлечение ресурсов и эффективное управление. Например, Й. Шумпетер указывал на то, что поскольку в экономической деятельности основой развития является инвестирование, возрастает значение соответствующего института менеджеров, и требуются люди особого склада, способные независимо от профессиональной подготовки (т.е. даже не будучи экономистами) быть чистой функцией в системе эффективного управления [13, с.163]. При таком понимании значения организационного аспекта деятельности, инстанции управления не имеют самодовлеющего характера, они выступают не как субстанции, а как моменты процесса, или функциональные узлы, включенные в динамичную систему коммуникаций. Инновации, таким образом, требуют перехода от субстанциального понимания организации внедрения новшеств к ее процессуальному пониманию. Гибкая модель организации требует новой процессуальной архитектуры.

С позиций системного подхода коренное изменение инфраструктуры для инновационного развития можно рассматривать как формирование архитектуры событий, которая значительнее структуры инстанций. Можно сказать, что это процесс перехода от структуры к структуризации, т.е. к постоянному становлению и изменению структуры. Возможны два основных варианта структур: иерархический (с вертикальной организацией) и сетевой (с горизонтальной организацией). Иерархические структуры консервативны и менее мобильны, поскольку любое изменение на каком-либо уровне может не выходить за пределы данного уровня и не иметь значения для изменения системы в целом. Сетевая организация в силу своей горизонтальности и отсутствия единого центра более подвижна и предоставляет субъектам больше возможностей для реализации аутентичных потребностей и целей. Строго говоря, сетевая структура не имеет даже субъекта в субстанциальном смысле, поскольку в ней решающее значение имеет процессуальность коммуникаций. Для продуктивности новшеств сетевая структура более значима. Если эту модель применить к социальному управлению, то становится ясно, что принятие ключевых для эффективности решений в инновационном процессе осуществляется в горизонте развитых малых институций. Иерархические инстанции в этом смысле выполняют, главным образом, функцию обеспечения условий.

Проблема взаимодействия технологических экспертов и субъектов управления может иметь решение в виде трех моделей (Ю. Хабермас): технократической, децизионистской и прагматической. Несколько упрощая описание этих моделей нужно отметить, что для первых двух моделей характерно четкое различие между экспертами и управленцами, поскольку основной ресурс первых – профессиональные знания и умения, а прерогатива вторых – воля, без которой реализация технологий невозможна. При технократической схеме, управленец становится «исполнительным органом научного разума», т.е. его решения становятся фиктивными. Основной недостаток этой модели очевиден: она ведет к тому, что социальные ценности игнорируются. Децизионистская схема прямо противоположна. Здесь ключевое решение принимается субъектом управления, а не технологическим экспертом. При таком подходе возможности реализации новшеств существенно ограничиваются. Тогда оптимальным является прагматический подход, где эксперты и субъекты управления взаимосвязаны так, что эксперты «консультируют» принимающих решения, а последние, в свою очередь «привлекают» экспертов в зависимости от потребностей практики. Таким образом, между ними становится возможна рациональная коммуникация. Такая модель является идеальным типом, который к тому же «работает» не в любых социальных условиях [10, с. 136-166].

Различие внутренних потребностей технического развития и социальных ценностей отражает реальное несоответствие, на котором нужно сосредоточить внимание субъектам технологий и управления. На наш взгляд, это различие само по себе вскрывает достаточно серьезные проблемы, с одной стороны, функциональности подобной организации, а с другой – ценностного горизонта общества, в котором технологии реализуются. Каким образом при внедрении технологических новшеств совместить функциональность организационной модели, ее эффективность с базовыми ценностями человека и общества, остается неясным. При этом мы обращаем внимание не столько на обреченность ценностей в связи с процессом технологизации, сколько на проблему функциональности идеальной инновационной модели, реализация которой, так или иначе, подвержена влиянию устоявшихся ценностей: насколько эффективно и долговременно может функционировать инновационная модель? Внутренняя логика инновационного развития, с одной стороны, не учитывает социокультурных реалий (как чисто техническая проблема), а с другой стороны – требует их изменения (в виде замысла реализации технологий в социокультурном контексте). Таким образом, мы можем говорить о функциональности инновационной модели как чисто технического проекта и ее возможной технологической дисфункциональности вследствие включенности социокультурных факторов в инновационные процессы. Применительно к образованию эта дилемма функциональности является особенно актуальной. Возможна ли эффективная узкоспециализированная подготовка, адаптированная к потребностям производства, вместе с формированием будущего специалиста как полноценного носителя базовых социокультурных ценностей? Попросту говоря, подразумевается выбор: профессионал или социокультурный субъект? Возможно, эта внутренняя противоречивость инновационной модели кажущаяся. Но в любом случае, имеется неконсистентность, которая предъявляет достаточно высокие требования к субъектам инноваций: *узкая специализированность и функциональность вместе с широким социокультурным багажом*. Это требование помещает субъекта в двух мирах: прагматическом мире технологий и «бесполезном» мире ценностей. Субъект может быть в состоянии совместить для себя оба мира или оказаться расколотым. В любом случае, это требование является достаточно новым, по сравнению с тем, что предлагал классический университет эпохи модерна, тем более что упор делается на развитии профессиональных умений. Оно задает новую направленность, условно говоря, новую идеологию образования. Если понять, как подобное требование соотносится с идеей классического университета, то можно делать предположения относительно особенностей инноваций в вузе.

### *Инновационное развитие и классический университет*

Без сомнения, образцовым, модельным учреждением для всей системы высшего образования является классический европейский университет, основанный в европейском средневековье и достигший своего расцвета в XIII веке. После чего были столетия упадка, пока к рубежу XVIII-XIX вв. университетский ландшафт Европы, в конце концов, не превратился в «руины» [5]. Но это не означало конца университета, во всяком случае, идея его продолжала волновать умы. Его новая история начинается в 1800-х гг., когда формируются две конкурирующие традиции: французская («наполеоновская») и германская («гумбольдтская»).

В рамках первой университет оказывался всецело подчинён прагматике государственных интересов, и преподаватель, выступая в качестве правительственного чиновника, должен был разъяснять учащимся легитимность государственных институтов [2, с. 11-13]. Французская конституция 1848 г., как указывает Маркс, даже приобрела особую статью, которая, первоначально гарантируя свободное преподавание, оговаривала далее, что «свободой преподавания можно пользоваться на условиях, предусмотренных законом, и *под верховным надзором государства*» [6, с. 17]. Вторая традиция, также исходившая из необходимости государственной помощи учебным заведениям, а, следовательно, так же неизбежно оказывавшаяся в условиях государственного контроля, тем не менее, пыталась ограничить вмешательство государства в их внутренние дела, заявляя о необходимости сохранения автономии университетов в делах науки и учёбы. Основополагающими в этом смысле были идеи прусского министра образования. В. фон Гумбольдта об университете как институте диалога с государством, равно как и мысль о том, что «университет существует, чтобы производить разумное, не прибегая к революции и разрушению». Другим важным отличием французской системы от германской была установка на то, что университеты являются, по преимуществу, образовательными учреждениями, в то время как «гумбольдтская система» предполагала объединить исследовательскую деятельность и обучение студентов в рамках одного заведения [1].

Профессор кафедры сравнительной литературы университета города Монреаль, Канада, Билл Ридингс указывает, что «проекты университета XXI века в большинстве своем ритительно напоминают соответствующие проекты века XIX» [8]. При этом модельными проектами выступают, по преимуществу, проекты Гумбольдта, Шиллера, Шлейермахера, Фихте и Канта. Во всяком случае, заметим, что это оказывается очень актуально для тех европейских стран, которые находятся в процессе восстановления своей государственной независимости, а значит, поставлены перед задачей нахождения своей этнической и/или гражданской идентичности. «План Берлинского университета, намеченный Гумбольдтом, – как напоминает, в свою очередь, Ридингс, – включал в себя... поиск объективного культурного смысла государства как исторической величины и одновременно субъективное нравственное воспитание граждан-субъектов как потенциальных носителей этой идентичности» [8].

Иными словами, в традиции классического немецкого образования XIX в. на первом плане стояла вовсе не подготовка узкого специалиста в той или иной профессиональной сфере деятельности, ориентированного на рассмотрение действительности в аспекте частного (или, лучше сказать, частнопрофессионального) интереса. Скорее напротив – речь шла о *культивировании личности*, целям которого и должно было служить образование – именно как «образование», делание, *продуцирование личности*. Последнее виделось в том, чтобы «просветить» человека, – как писал уже в 1930-м Х. Ортега-и-Гассет, – приобщить его к полноте культуры своей эпохи, открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала аутентичной» [7]. Именно это считал первейшей задачей университетского образования испанский философ-экзистенциалист. Впрочем, его собственный проект, был уже отличен от проекта Гумбольдта: из него элиминировалась исследовательская деятельность. Но связано это было,

прежде всего, с пресловутой «специализацией» наук, замеченной Ортега-и-Гассетом в немецком университете. Для него исследователь явился специалистом в хорошем и плохом смысле: профессионалом и, вместе с тем, человеком, который не имеет представления о мире, который уже не способен передать подобное представление молодежи. Проект же испанца заключался в том, чтобы, во-первых, «среднего человека нужно сделать, прежде всего, человеком культурным, поместить его вровень со временем». Это должно было быть произведено посредством преподавания «главных культурно-значимых дисциплин»: физической картины мира (физики), основополагающих тем органической жизни (биологии), исторического развития человеческого рода (история), структуры и функционирования общественной жизни (социологии), плана мироздания (философии)». Во-вторых, нужно сделать из человека специалиста, т.е. привить ему профессиональные навыки, дать профессию [7]. Это, по мысли философа, должно было служить целям репродуцирования культуры, сочетание профессиональных навыков и самых современных представлений о мире. «Культура» же понималась как «деятельность» и радикально противопоставлялась науке как чистому «мышлению», не имеющему никого отношения к повседневной жизни людей. Науке, в этом смысле, отводилась вспомогательная, вторичная роль.

Но и испанец не был услышан, и логика послевоенного развития университетов – это логика прикладной деятельности, это дрейф в сторону профессионализации, в сторону специализации образования. Чему, разумеется, есть вполне прозаическое объяснение. Необходимо постоянно учитывать финансовые затраты, которые вынужден нести или сам обучаемый, или различные общественные фонды, или государство. В связи с чем, современные западные, а с некоторых пор и отечественные подходы в области высшего образования ориентируются всё более на практическую ценность получаемых знаний, и на степень их применимости в повседневной трудовой деятельности. Что на практике означает постоянное сокращение объёмов «культурно-значимых» дисциплин. Университет производит средства производства, это касается даже собственного преподавательского состава. Университет производит современных варваров, вырванных из контекста мира. Именно в этом прежний университет упрекал Х. Ортега-и-Гассет. Зримым результатом такой образовательной политики стало то, что, как заметил однажды немецкий философ М. Хайдеггер, «университет стал обыкновенной школой. Он не учит мыслить, он даёт лишь накопление знаний» [11, с. 155-156]. Ведь задача образования заключается не только, и не столько в сообщении какой-либо суммы знаний, но и в придании импульса для дальнейшего саморазвития вступающего в самостоятельную жизнь человека, равно как и придания ему «формы» человека с тем, чтобы он сам уже в дальнейшем смог наполнить её конкретным содержанием. И именно такая установка была положена в основание «германского университета», или, если угодно, «германской идеи университета».

Процесс образования – это не передача позитивного содержание знания, а опыт его приобретения, опыт свободной и самостоятельной деятельности, становящейся неотъемлемой составляющей субъекта. И преподаватель не передает знания, «их лучше черпать из книг, – пишет Ридингс, – чтение которых оставляет больше свободы для самостоятельного размышления», но выполняет иную функцию. «Он придает поиску знания нарративную форму» и «инициирует сам процесс, т.е. заставляет знание работать. Таким способом преподаётся не знание, а критическая способность — формальный метод использования умственных сил» [8]. Иными словами, в этой модели университет играет отнюдь не утилитарную роль. Он выпускает не служащих, не только профессионалов в той или иной области деятельности, но гражданских субъектов. А это достигается обучением знанию как процессу, а не преподнесением его в готовом виде, в качестве результата. Это достигается ориентацией слушателей на самостоятельное, прежде всего, критическое мышление, а не усвоением готовых схем и формул. Кроме точек зрения, нужно иметь ещё и мысли, как однажды заметил Ф. Ницше. Иными словами, «все то, что было попросту выучено, – скучно. Одна только рецепция и заучивание того, что другие исследовали, в

конце концов, и есть... некультурность и... варварство...», – утверждал историк Герман Хаймпель, с середины 50-х до начала 70-х бывший директором Института истории имени М. Планка в Геттингене [12]. А это, в свою очередь, обеспечивается автономизацией университета от структур, так или иначе заинтересованных в особом качественном содержании образовательного процесса. «Свободное убеждение учеников достижимо лишь тогда, когда учителю обеспечена возможность свободно выражать свои мысли, т.е. свобода преподавания», – утверждал в своей инаугурационной речи при вступлении в 1877 г. в должность ректора Берлинского университета немецкий физик и физиолог Г. Гельмгольц.

Таким образом, классический университет формировал личность, профессионала и гражданина. При этом не было четко различия этих аспектов, поскольку *классический университет воспроизводил социальную элиту, в отличие от современного университета, который готовит специалистов для массового производства*. Это базовое различие указывает не на простое смещение акцентов в образовании (социальный акцент классики и технологический современности), а на иную систему образования. В то же время в самой идее классического университета были заложены требования соответствующего облика социально значимого субъекта, качественной профессиональной подготовки и особой организации образовательного процесса, подразумевающей свободное развитие и трансляцию творческих способностей личности. Однако соответствие образования данным критериям, которые остаются важными и сегодня, достигалось не технологическими, а воспитательными средствами, поскольку понималось как *передача творческого опыта*. В современных условиях технологизации образования передача такого опыта становится проблемой (поскольку нет технологии творчества), что в свою очередь вызывает проблему приобщения личности к ценностному горизонту общества. В этом смысле не совсем ясно, как возможна и нужна ли технологизация университетского образования с классическими целями. С другой стороны, если нужны совсем другие организационные формы и способы образования, то содержание идеи университета утрачивает свою актуальность, и, следует пересматривать сами цели, которые, в свою очередь будут подразумевать иные ценности или другие способы соотнесения с ценностным горизонтом. Последнее более вероятно.

### **Заключение**

Инновации требуют принципиального развития горизонтальной инфраструктуры при достаточной самостоятельности субъектов в плане принятия управленческих решений и развитой системы коммуникаций. Кроме того, инновационное развитие предполагает существование ценностного горизонта общества. Учитывая современную функционально-производственную направленность подготовки специалиста и технологизацию средств обучения и управления, предполагается пересмотр самой идеи университета. Если цели классического университета остаются содержательно значимыми, то технологические средства вряд ли достигнут их. Если же мы внедряем новые технологии образования, то предполагаются новые способы социального соотнесения технологий и ценностей, либо другие ценности. Проблемы, касающиеся ценностей, носят идеологический характер, независимо от своего прагматического или спекулятивного происхождения. Тогда инновации в образовании можно рассматривать как мировоззренческий, общественный (а не только технический) проект. Он предусматривает новую «идеологию» с тем лишь отличием от идеологии в собственном смысле, что она выражает не интересы какой-либо социальной группы, а научно-технического разума.

### **Литература**

1. Гемгольц Г. Об академической свободе в немецких университетах [Текст] // Отечественные записки. 2003. №6 // <http://www.strana-oz.ru/?numid=15&article=726>
2. Декомб В. Современная французская философия. М., Весь мир, 2000.

3. Демчук М. И. Системная методология инновационной деятельности: учеб. пособие для слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки / М. И. Демчук, А. Т. Юркевич. – Минск: РИВШ, 2007.
4. Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – 528 с.
5. Лангевитше Д. Дивный новый мир высшей школы [Текст] // Прогнозис. 2005. №2 // <http://journal.prognosis.ru/a/2005/07/01/14.html>
6. Маркс К. 18 брюмера Луи Бонапарта // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения. В 9-ти т. М., Политиздат. 1986. Т.4. С. 5-95.
7. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета (главы из книги) [Текст] // Отечественные записки. 2002. №2 // <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=175>
8. Ридингс Б. Университет в руинах (главы из книги) [Текст] // Отечественные записки. 2003. №6 // <http://www.strana-oz.ru/?numid=15&article=722>
9. Фуллер С. Университет: социальная технология для производства универсального знания [Текст] // Прогнозис. 2005. №2 // <http://journal.prognosis.ru/a/2005/07/01/9.html>
10. Хабермас Ю. Техника и наука как «идеология» / Ю. Хабермас. – М.: Праксис, 2007.
11. Хайдеггер М. Разговор на просёлочной дороге. М., Высшая школа. 1991.
12. Хаймпель Г. Вина и задача университета // Отечественные записки. 2003. №6 // <http://www.strana-oz.ru/?numid=15&article=724>
13. Шумпетер Й. Теория экономического развития. (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры) / Й. Шумпетер. – М.: Прогресс. 1982.

УДК 378.147.091.33 – 028.16 (063)

## УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Медведок Т.В. (БГАТУ)*

*Учебный диалог – системообразующий элемент личностно-ориентированного обучения, основанный на межсубъектном общении и охватывающий все уровни образовательной ситуации: формирование содержания, цели, задачи, предмет, формы и методы работы, систему контроля и оценки, деятельность субъектов обучения. Сегодня учебный диалог выступает как необходимый подготовительный этап к профессиональной деятельности будущих специалистов.*

### **Введение**

Новый век в образовательной политике ознаменовался выдвижением идеи личностного роста как основного приоритета в обучении. Гуманизация образования, его обращенность к личности и её развитию рассматриваются как наиболее актуальные тенденции для современного образования. В ряде дидактических моделей, ориентированных на инициацию личностного, таких как: «личностно-ориентированная» (Сериков В.В., Якиманская И.С.), «личностно-деятельностная» (Зимняя И.А.), «персонализированная» (Беспалько В.А.), «развивающая» (Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В.), «инновационная» (Ляудис В.Я.), «гуманистическая, центрированная на мире детства» (Орлов А.Г.), осуществляется критика традиционного обучения и в качестве цели провозглашается переход от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно ориентированной модели вариативного образования.

Переход учебного процесса на личностно-смысловой уровень образует ряд серьёзных педагогических проблем. Часть проблем связана с переосмыслением уже существующих и разработкой новых методов и технологий обучения. Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания и инициации смысловой насыщенности учебного