

Инновационный ресурс гуманитаризации инженерного образования

*Вятский государственный университет (ВятГУ),
Московская государственная юридическая академия (МГЮА),
филиал в г. Кирове
Иванцева Т.Г., Смагин С.А., Смирнова О.Г.*



Иванцева Т.Г.



Смагин С.А.



Смирнова О.Г.

Инновационный тип развития современного мира полагает образовательную деятельность ключевым фактором обеспечения социальной статусности, превращая высшее профессиональное образование в социальный лифт. Данная общественная ситуация содержит в себе некую парадоксальность, ибо высшее образование все более теряет функцию профессионализации за счет возрастания удельного веса социализации. Выход из сложившегося неудовлетворительного положения дел авторы видят в построении такой образовательной политики, когда образование рассматривается и конституируется в качестве бытийственного, а не только когнитивного смысла существования человека.

Инновационный тип развития «общества, основанного на знании», сделал образование сущностным фактором, определяющим место страны в существующем «миропорядке». Это простимулировало становление новых направлений в осмыслении роли образования в современной цивилизации. И если в 60–70-х гг. XX века рефлексия по поводу процессов и результатов образования шла под общим названием «философия образования», направления, интегрирующего разрозненные усилия исследователей различных специальностей, но приоритетной задачей и темой которого была необходимость выведения проблем образования за границы собственно дидактико-педагогической мысли, то в начале XXI века есть все основания говорить не только о философии образования, но и об «экономике образования», «социологии образования», «психологии образования», «антропологии образования», а постмодернизм с его критикой общества модерна даже сформирова-

Субъектный аспект качества полагает задачей качества – «как жить, учась», что свидетельствует об имманентном присутствии гуманитарного блока в каждой дидактической единице высшей школы.

ровал направление «антипедагогика» в осмыслении целей и содержания образования. Ход обсуждения роли, статуса и сущности образования кристаллизует понимание векторов его изменения и развития. Из всех структурных единиц системы образования нас в данной статье будет интересовать высшее образование как в силу того, что оно является сферой нашего лично-профессионального опыта, так и в силу убеждения: высшая школа сегодня – ключевое звено реформы всей системы образования.

Современный этап перманентного реформирования российского высшего образования в официальных документах определяется как этап модернизации. Модернизировать что-либо – значит изменять соответственно насущным требованиям современности. Но сама современность настолько соответствует гераклитовскому «ни что не есть, но все становится», что достоверно неизвестно, какие именно знания и навыки понадобятся в будущем человеку, получившему диплом специалиста. Единственно достоверно только то, что знания и навыки потребуются. Сегодня широко обсуждается вопрос несоответствия между номенклатурой дипломов и реальным спросом со стороны производства, услуг и сферы управления, заинтересованных в специалистах с научно-техническим профилем, а не столько в юристах, экономистах, психологах и менеджерах, поставляемых системой высшего профессионального образования с неоправданной частотой. Хотя, несмотря на это несоответствие, конкурс в любые вузы стабильно высокий. Более того, за последние 12 лет произошло существенное расширение сети российских вузов вообще. Вместе с филиалами государственных и негосударственных вузов возникло более 3000 новых учебных учреждений. Объяс-

нение этому ищут в том, что образование, и особенно высшее, рассматривается как социальный лифт, тот символический ресурс, без которого невозможна вертикальная статусная мобильность. Явное доминирование функции образования как социального лифта позволяет сделать вывод о том, что система высшего образования практически потеряла функцию профессионализации, это структура, роль которой сейчас – обеспечивать социализацию. Получается достаточно парадоксальная ситуация: функция профессионализации, то есть функция подготовки в вузах специалистов, чьи профессиональные и личностные компетенции соответствуют ожиданиям определенных социальных групп общества и обществу в целом, препятствует процессу социализации, а социализация – родовая функция образования – снижает его качество, препятствует подготовке специалистов-профессионалов.

Парадоксальность сформулированной ситуации объясняется тем, что сам вопрос несоответствия между номенклатурой дипломов и реальным спросом со стороны производства, услуг и сферы управления ставится с позиций образовательной идеологии, устаревшей уже к концу прошлого столетия. В рамках образовательной политики индустриального общества и особенно в рамках образовательной идеологии мобилизационного типа индустриального общества советской эпохи, само отношение несоответствия формируется представлением о специальности как формализованном качестве, параметры которого заданы соответствующим государственным образовательным стандартом подготовки специалиста. Но анализ современной практики убедительно показывает несостоятельность такого представления. Рынок труда все менее стабилен, ежегодно появляются новые специальности, и система

высшего образования в принципе не в состоянии угнаться за этим процессом, поскольку глобализация и IT-революция изменили рынок труда, усилив влияние потребителей на производителей, что привело к гибкости и непредсказуемости рынков товаров и услуг, а следовательно, и рынка труда. Поэтому человек, отвечающий требованиям новейшего времени, меняет специализацию каждые пять лет или чаще. Следовательно, несоответствие между легальной номенклатурой дипломов и реальным спросом есть и будет нарастать. Другое дело – позитивный подход к данному несоответствию: низкая легитимность номенклатуры дипломов высшего образования в современных российских условиях является проявлением бытийственного смысла самой образовательной деятельности. Для жизненной стратегии человека не имеет существенного значения то, что легальная номинация его специальности и ее формальные параметры не отражают потребности рынка. Для него как дипломированного специалиста, т.е. человека, способного по определению осуществлять специализированные пакеты операций, основным является практический смысл приобретенных им знаний, навыков и умений. Это означает, что легально номинированный специалистом человек вступает в зоны интенсивного символического обмена между различными социальными мирами: от повседневности и быта до политики бизнеса и науки. Каждый мир является человеку текстурой значений, которые объективируются институтом экспертов и которые данный человек должен адекватно интерпретировать, чтобы достоверно определить и овладеть своим местом. Оказывается, что приобретенные человеком профессиональные компетенции обладают свойствами не только дисциплинарных матриц, позволяющих, например,

качественно осуществлять инженерный анализ и инженерное проектирование. Это еще и даже в первую очередь обременение ответственностью достойного существования себя в качестве специалиста, поскольку «ни одно свидетельство существования эго не является аподиктическим существованием. Любое свидетельство открыто для сомнения» [1]. Что, например, интересует представителя экспертного сообщества (возьмем руководителя «Microsoft»), когда при приеме на работу специалиста он задает вопрос: «Почему крышки каналационных люков круглые, а не квадратные?» [2]. Неужели способность претендента анализировать продукты инженерной деятельности? Вряд ли. Скорее, эксперта интересует эвристический потенциал претендента: понимание задачи и вызываемое пониманием чувство затруднения, что характеризует способность претендента проблематизировать данную ситуацию и формировать логику поиска; представление о возможном решении, которое преобразует данную ситуацию в желаемую; обоснование сформулированного решения, которое представляет любые чувственно данные люки в логически достоверные, а попадающие квадратные люки как аномальные.

Представление о специальности как формализованном качестве, определенные параметры которого и задают цель образовательного процесса, есть эффективное средство эпистемического контроля, поскольку конституирует учебные дисциплины и учебную дисциплину в ведущий принцип образовательной деятельности. Но тотализация учебных дисциплин фундаментальным образом противоречит рефлексивному характеру и инновационности современного мира. Данное противоречие и находит свое выражение в амбивалентности профессионализации и социализации.

Потребность гармонизации данных функций настолько очевидна, что сегодня миссию высшего образования предпочитают формулировать предельно бездисциплинарно: научить учиться, а уж потом – постигать специальность [3]. Но в этой бессодержательности есть глубокий смысл: осознание потребности в формировании инновационной инфраструктуры образования как социального института. основополагающим принципом формирования такой инфраструктуры является бережное культивирование безусловности, поскольку человек таков, что в его существовании безусловное «предшествует всякой целесообразности, поскольку оно есть то, что полагает цель. А потому безусловное – это не то, что желается, но исходя, из чего желают» [4]. Данный принцип позволяет рассматривать гуманитаризацию инженерного образования как существенный инновационный ресурс.

Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века (Париж, 1998 г.), Болонское соглашение (1999 г.), Берлинское совещание по высшему образованию (2003 г.), «Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации «На пути к обществу, основанному на знаниях» (ПРООН, Москва, 2004 г.) развернули исследования в области высшего образования к проблемам его качества, доступности и эффективности, поэтому процесс гуманитаризации инновационного образования должен идти и идет в данном контексте.

Актуальность проблемы качества и доступности высшего образования имеет негативные и позитивные аспекты. К негативным относятся:

- постоянное воспроизведение отождествления всеобщности с общедоступностью высшего образования;
- редукция доступности к экономическим и политическим пара-

метрам статусного положения граждан.

К позитивному аспекту относится осознание смыслообразующего характера доступности в деле модернизации российского высшего образования, ибо в глобализирующемся мире доступность высшего образования приобретает черты неотчуждаемого права человека-гражданина.

Связь качества и эффективности образования также требует специального прояснения, ибо во встречающихся определениях качества имеется, по нашему убеждению, подмена качества эффективностью. Самая часто встречающаяся дефиниция качества высшего образования, пожалуй, такова: качество – это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса подготовки в вузах специалистов, соответствие их профессиональных и личностных компетенций потребностям и ожиданиям различных социальных групп. Если с первой частью определения можно согласиться, то вторая противоречит сущностному пониманию образования, выступая определением эффективности, но не качества.

Образование действительно неотчуждаемое, естественное право человека, ибо человеку естественно знать. Образование выступает адекватным и оптимальным образом/способом существования человека (не случайно исследователи всегда подчеркивают этимологическое родство понятий «образ» и «образование»), будучи, как указывал С.И. Гессен, принудительным по необходимости и свободным по цели. Под образованием следует понимать неотъемлемую часть специфичности человека, то есть образование есть в первую очередь категория бытия человека, его экзистенциальной целостности как человека разумного, а не только категория знания. Это означает гума-

нитарность имманентна любому виду специализированного знания.

Если от образованного специалиста требуются только соответствия «запросам и ожиданиям», например, от инженера – только научного технико-технологического знания, то так понятое качество образования контрпродуктивно, поскольку мыслится исключительно в категориях общественного ресурса. По нашему мнению, образование не есть общественный адаптационный ресурс. Когда сегодня подчеркивают, что образование выступает социальным лифтом, то за этим высказыванием скрывается трактовка его именно как адаптационного ресурса, позволяющего «правильно», соответствуя «вызовам», вписываться в общество. (Кстати, лингвисты, анализируя современную языковую реальность, отмечают любуюпытную семантическую трансформацию слова «правильность»: сегодня данный предикатив распространяется не только и не столько на человека, сколько на вещи, например, «ездить на правильной машине», «отдыхать на правильных курортах», «носить правильные колготки», «получать образование в правильном университете»). Но в таком случае образование переводится в общественную услугу, что и позволяет интерпретировать человека «для общества», «для государства», «для работодателя», «для какой-либо социальной группы». Редуцируется его человеческая специфичность к функционально-ролевому существованию. Данная «правильность» лишает человека его субъектности, человечности, превращая для него тем самым социальную реальность в стихию. Стихия же (природная или социальная) лишает человека разума и воли, она его подавляет, поэтому приспособиться к стихии человек не может. Адаптироваться к стихии человек не в состоянии, но он в состоянии ею управлять. Поэтому его отношения

со стихией могут и должны быть рассмотрены через призму управления, т.е. через специфически человеческую, гуманитарную способность создавать объектную реальность, проектировать реальность.

Чтобы реализовать себя в стихийной реальности, человек должен создавать свою реальность, которая позволяет через сознательный контроль «вписываться» в эту чуждую стихию. Стихийная реальность безобъектна и бессубъектна. Опыт человека – всегда «объектен». Объект, по Канту, формируется только волевой деятельностью человека. Кант, несомненно, интерпретирует юмовский принцип, согласно которому, чтобы появилось добавочное отношение, или синтетическое суждение (сформировался любой объект. – Авт.), нужен очень сильный аффект, его надо очень сильно захотеть добавить: появление нового отношения дает воля. Это – момент «обнаружения» человеком себя и позиции «без меня народ неполным будет». Иначе говоря, этот момент самооценности есть обнажение понимания, что образование специалиста не для чего-то и кого-то, а образование для образования собственного рационального опыта. А.В. Ахутин совершенно справедливо подчеркивает, что такая ситуация есть свидетельство не просто возникновения человека или психологический эффект, а «онтологическое событие, радикально меняющее смысл сущего, лучше сказать, впервые наделяющее сущее смыслом «заметившего себя» бытия» [5]. Самоценное существование – свидетельство избыточности человека по отношению к наличной данности. Вспомним приведенные в начале статьи слова Гераклита. Поэтому совершенно не случайно Б.Г. Юдин обращает внимание на удачное применение термина «потенциал» к человеческому существованию. Само понятие потенциала

отсылает к принципиальной открытости и незавершенности, неопределяемости человека в строго научную дефиницию. Сравнивая концепцию человеческого потенциала с уже проработанными дисциплинарными теориями, он показывает, почему надо уйти от рассмотрения человека только как потребляемого (теории «человеческих ресурсов», «человеческого капитала») и человека только как потребляющего (теория «качества и уровня жизни»): и в том, и в другом случаях человек представлен как некая, по сути, пассивная функциональная единица, несмотря на, казалось бы, являемый активизм. Справедливо указывая на односторонность такого активизма, этот автор отмечает, что категория «человеческий потенциал», соотнося внешнее и внутреннее в существовании человека, позволяет взглянуть на его бытие не через призму адаптации, но через фокус самоопределения [6].

Поэтому, на наш взгляд, правильным скорее будет разделение позиции всех гуманистов, начиная с античных софистов и Цицерона, о том, что образование позволяет человеку не вписываться в общество, а создавать социальность. Данное обстоятельство есть утверждение, что образование не может быть рассмотрено исключительно в терминах и пространстве услуг и должно быть понято не как общественный ресурс, а как общественный потенциал, т.е. как способ трансформации общности и общества в ресурс личности. И если общество ныне – инновационное, то главным и существенным моментом инновационности являются не высокие технологии, а качество человека. Следовательно, и качество образования не должно мыслиться в категориях соответствия компетенций специалиста общественным запросам, а необходимо понимать в категориях качества субъекта обра-

зования. Качество образования – это способность человека пребывать в некоторой среде и ситуациях, требующих специфических навыков и умений пребывания в этой ситуации. Такими специфическими качествами человека являются его самостоятельный разум и воля, которые создаются образованием, особенно высшим, как рациональный опыт, а именно: как способность субъекта создавать объекты. Поэтому проблема контроля качества образования, на наш взгляд, начинается с необходимости осознания ухода от безобъектной реальности в практике и политике образования. Возьмем, к примеру, такое обстоятельство из нашей образовательной практики, как использование шпаргалок при контроле знаний, и поставим вопрос: почему первоклассники не пользуются шпаргалками, а для первокурсников в нашем Отечестве – это успешно применяемая технология обучения? Ответ: потому что за годы обучения в школе, как правило, образовательная среда превратилась для учащегося в стихийную неподконтрольную реальность, а шпаргалки – это технологизированная форма контроля ситуации, позволяющая ученику утверждать свое достоинство как субъекта. Почему полки книжных магазинов сегодня буквально завалены различными формами шпаргалок, а средства массовой информации полнятся предложениями написания контрольных, курсовых, дипломных и диссертационных работ? Все эти факты – указания на попытки осуществления управления (контроля стихии), только теперь уже со стороны обучающей стороны, педагогов. Сегодня в образовательной среде ни учитель, ни ученик не являются субъектами, создающими объектную реальность. Образование, в том числе высшее, массовизируется. Специфика массовизации постиндустриализма – это не просто господство «усредненного» (буквально: слитого со средой,

бессубъектного) человека, как было в индустриальном типе развития, а «убиение» трансцендентного и социального. Поэтому важное негативное следствие массовизации заключается в том, что контрпродуктивность безобъектного образования ведет не к социальной консолидации, а к социальной разобщенности и различным формам ксенофобий, порождая невозможность «Я–Ты» в силу отсутствия «Я–Я». Общественное в обществе при наличии всех передовых информационных технологий не усиливается, а разрушается.

Следовательно, если мы говорим о качестве инновационного образования, то мы должны реализовать волевой аспект на каждом его этапе и в каждой операционализируемой дидактической единице.

Качество образования вмещает в себя два аспекта. Один начинает реализовываться в идущей реформе высшего образования в качестве системы достоверных переменных и параметров, характеризующих образовательный процесс как устойчивую систему. Назовем данный аспект институциональным. Это модульные и рейтинговые технологии контроля, который включает в себя текущий и итоговый контроль, опирающийся на государственный образовательный стандарт. Думается, стоит согласиться с проф. Асмоловым, высказавшимся о ГОСе как нашем общественном договоре, месте пересечения общества, государства и личности. Инновационные модульно-рейтинговые технологии помогают во многом решить такую насущную проблему, как коррупция в образовании. Однако допустим, что мы минимизировали коррупцию и студенты у нас все прилежно учат, получают стабильные оценки и ничего не срывают. Есть ли такое состояние образования качественное? История образования свидетельствует, что – нет. Превалирование

этого аспекта и создает контрпродуктивность системы образования. Если инновационная технологичность будет доминировать в дальнейшем, то мы наступим на те же грабли дрессуры и натаскивания, когда «метод выдается нами за действительное бытие» (Э. Гуссерль), а квазисодержание образования принимается за его подлинное содержание. В подтверждение данного положения сошлемся на интервью проф. М.Л. Гаспарова, в котором он констатировал, что в течение своей долгой научной жизни ему повезло сменить счеты на арифмометр, арифмометр на калькулятор, калькулятор на компьютер, и «считать стало легче, писать стало легче... думать легче не стало». Да, без институционального аспекта нельзя, однако институциональный аспект качества должен быть дополнен субъектным аспектом качества.

Если проблема контроля качества переинтерпретируется так, что в государственном образовательном стандарте предусматривается целью инновационного образования формирование не «знаний, умений и навыков», а «ключевых профессиональных и культурных компетенций», то главным требованием действительно становится «научить учиться». Но это – институциональное требование. Субъектный аспект качества полагает задачей качества – «как жить, учась», что свидетельствует об имманентном присутствии гуманитарного блока в каждой дидактической единице высшей школы.

Субъектный аспект качества – это этическая составляющая преподаваемой дисциплины, редукция ее к моральности, вопросу о социальной ответственности будущего специалиста. Так как в условиях онаучивания общества и политизации науки знанию все более причастна функция власти, то каждую дидактическую единицу надо заставлять работать в сооб-

щество людей. В противном случае, имеем только рассудочного эксперта, ориентированного на количественные показатели и стандарты. Такой специалист начинен знаниями и даже знает механизмы их получения, но он функционально безграмотен для жизни. Задача сегодня в том, чтобы, если угодно, выпускник молниеносно был способен понять новые вызовы и сформулировать рациональную стратегию их решения. Если же в его «образовательном портфеле» (даже при условии только отличных оценок) присутствуют только рецепты контроля уже освоенной среды – учебы, то это свидетельство, что в нем отсутствует понимание смыслов социальной группы, в которую он намерен войти. «Молниеносность» как критерий и показатель качества получаемого образования станет возможной только при условии формирования учащегося как субъекта образовательной деятельности.

Как формировать и контролировать этот аспект качества в обучении? Путем операционализации любой дидактической единицы с точки зрения их креативного потенциала. Насколько данная дидактическая единица обладает возможностью отвечать на невозможное. Иначе говоря, операционализация строится

на принципе методологического скептицизма и антиномизации мышления. П.А. Капица, вспоминая о годах своего кембриджского обучения, говорил, что педагоги постоянно и регулярно ставили перед ними неразрешимые задачи. Примеры из истории знания и образования с Д. Максвеллом (XIX в.) и Г. Перельманом (XXI в.) также подтверждения данного способа расширения горизонтов рационального опыта, в зоне которого всегда расположен субъектный аспект качества образования. Операционализация проблемы качества инновационного образования, на наш взгляд, состоит сегодня в распределении задач по степени сложности.

Чем креативнее задача, чем выше степень ее сложности, тем более в ней присутствует волевое начало, человекость человека. Невозможность – это избыточность с точки зрения полезности, выгоды, рыночности, но именно и только она – модус бытия, указание на онтологический статус, то абсолютное, что светится в относительном не натурализацией и адаптацией как таковыми, а существованием человека в освоенном им мире по-человеческому, в качестве той инновации, которая всегда будет нова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутин А.В. Открытие сознания (Древнегреческая трагедия и философия) // Ахутин А.В. Поворотные времена. Статьи и наброски. – СПб: «Наука», 2005. – С. 142.
2. См.: Паундстоун У. Как сдвинуть гору Фудзи? Подходы ведущих миров.
3. Попов М. Крах специализма //Ведомости. Аналитический деловой еженедельник. – 04.12.2006. – С.72.
4. Шюц А. Феноменология и социальные науки //Избранное: Мир, светящийся смыслом. – М. – 2004. – С. 231.
5. Юдин Б.Г. Интеллектуальный потенциал личности // Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерения. – М., ИИ РАН, 2000. – С. 6–18.
6. Ясперс К. Введение в философию. – Минск: 2000. – С. 53.