

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

М.Н. Дудина

*Уральский государственный университет
им. А.М. Горького, г. Екатеринбург*

«Идея университета» как основополагающая разрабатывалась разными авторами (В. Гумбольдт, Д. Ньюмен, Т. Веблен, Х. Ортега-и-Гассет, М. Вебер, К. Ясперс, Ю. Хабермас), претерпевала определенные изменения и стала особенно актуальной в настоящее время. Миссия классического университета как обучающего и исследовательского центра, имеющего интеллектуальную научную среду, предполагала, что сама сила науки содействует духовному, нравственному воспитанию человека. Г. Гегель писал о «постигающем познании», которое связано с разумом, указывающем нравственный путь отдельному человеку и обществу в целом¹.

Отсюда мысль об элитарности университетского образования, о подготовке интеллектуальной элиты общества. Эти понятия, неведомые российской и, тем более, советской общественности, начали употребляться в литературе и в быту с конца 90-х г.г. XX в. Однако мало кто и сейчас задумывается о правомерности их использования и необходимости определения, разработки в теоретическом и практическом научно-педагогическом поиске в современном контексте, в том числе и понимания науки как товара, а университетского образования как «сферы услуг».

Современные приоритеты классических университетов определены «Великой хартией университетов» (1988 г.) и «Всемирной декларацией о высшем образовании для XXI века» (1998 г.), значимость и ценность классического университетского образования прочитывается и в Болонской декларации. Но что конкретно делается отечественными преподавателями и менеджерами для их реального воплощения в жизнь, соотнесения с традициями при освоении новой образовательной парадигмы? Какими конкретными ценностями обогащается современное образовательное пространство классических университетов? Какова динамика ценностей, в том числе и ценностей студенческого образа жизни, исследованных в университетском образовании прошлых лет и сравнимых с настоящим временем?

Профессиональная рефлексия соответствия «идее университета» исходит из целостного представления о динамично протекающих социокультурных трансформациях, коснувшихся всех сфер жизни, отразившихся на сущности социальных отношений, включая отношения между поколениями и полами, на образе жизни и поведении человека в любом возрасте, значит, преподавателей и студентов. Все это связано с образованием и особенно воспитанием, стихийно осуществляющимся всюду,

¹ Гегель Г. Работы разных лет: в 2-х т. Т.2. М., 1973. С.209.

в том числе и в стенах вуза. Это связано с косвенной коммуникацией, с «духом школы» (Л.Н. Толстой), образовательной средой вуза. Исследователи пишут о «скрытых программах», представляющих «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»¹.

Поэтому современный социокультурный контекст и миссия университета требуют исследований феномена образования и воспитания в университетском пространстве, где они могут и должны осуществляться не только стихийно, но и целенаправленно, в определенном воздействии на спонтанность, хаотичность процесса. Для этого необходимо раскрытие огромного, невиданного, даже трудно предсказуемого и мало исследованного образовательного и воспитательного потенциала современного университетского образования для разностороннего, полноценного развития личности всех субъектов образовательного пространства, с одной стороны. С другой, деструктивности жизни и образования, в числе которых сама вузовская среда, общение ее субъектов, реализующих цели и содержание, возможно, «вчерашнего дня» и в основном в устаревших дидактических технологиях.

Покажется странным, но таковы реалии – в успешном освоении новой образовательной парадигмы препятствием становится, кроме всего прочего, преподаватель, профессор, не имевший собственного опыта свободы в жизни и в образовании, репродуктивно обученный. Не упустим из внимания быстро стареющий кадровый состав системы образования («деды учат внуков», по определению С.П. Капицы), вымывание среднего возраста преподавателей и феминизацию. Ныне функционирующее старшее поколение, преподаватели вузов «родом» из другой педагогики, кроме всех ее особенностей, «бесполой», продолжают реализовывать *когнитивно-ориентированную модель*, соответствующую индустриальной цивилизации и культуре, *однолинейной коммуникации* – воздействующей, а не взаимодействующей, где взаимопонимание и сотрудничество – скорее исключение из правил. Целеполагание – *зачем обучается*, образовывается, воспитывается человек любого возраста и пола? – традиционно связывалось с приобретением профессии «на всю жизнь». К сожалению, так и продолжается – образование ориентировано на эту устаревшую педагогику и «зуновскую» модель (знания, умения, навыки), оправданную для своего времени, но в настоящее время сдерживающую развитие личности и общества. И пока немногие вузовские преподаватели пристально всматриваются в информационную и технологическую насыщенность жизни, культурного и образовательного пространств, адекватно рефлексировать себя как профессионалы в контексте социокультурных трансформаций, новых

¹ Дудина В.И. Скрытые учебные программы и глобализация высшего образования: Тезисы докладов Всероссийского социологического конгресса. - 2006. М.: Альфа-М, 2006. Т. 9. С 58.

тенденций и функций образования, инновационных технологий. Динамично меняющийся мир открывает огромный технологический потенциал информационного общества – кабельное и спутниковое телевидение, компьютерные сети, персональные компьютеры, онлайн-информационные возможности, текстовый редактор, а еще CD-ROM, электронная почта, Интернет – предстоит освоить образованию и человеку в нем. И все это в исторически кратчайшее время. Современным студентам доступны самые разнообразные источники знаний, в этом отношении некоторые из них значительно опережают преподавателей, однако, многознание не всегда непосредственно связано с интеллектуальным развитием, овладением исследовательской деятельностью, тем более, с нравственностью, совестью, стыдом, честью, гражданственностью личности.

В таком контексте не трудно согласиться с М.С. Каганом: «Глубинный смысл проблемы глобализма – *не технологический, а педагогический*»¹. Философ настаивает на необходимости вернуться к представлению К.Д. Ушинского «о человеке как предмете воспитания» – так назвал наш великий педагог свой главный теоретический труд, словно предвидя нынешнюю ситуацию, в которой воспитание глобалистского сознания становится *центральной педагогической проблемой*».

Акцентируем внимание на распространенном ошибочном мнении, что каждый взрослый воспитан и что студенты университета – взрослые люди – уже воспитаны. Это большое заблуждение в силу очевидности феномена «образование без воспитания». Подумаем о том, что современный классический университет находится в широком диапазоне воспитательных проблем и задач: от невысокого уровня качества образования, отставшего от жизненных реалий до нарочито эпатажного внешнего вида студентов и особенно студенток (хорошо знающих, неплохо понимающих и провоцирующих символикой собственного тела, мужского и женского); низкой речевой культуры, изобилующей сленгом, табуированной лексикой, нецензурными выражениями; поведенческими манерами, в том числе в учебной аудитории, далекими от этики человеческого достоинства в стенах университета и за его пределами.

И тогда особый разговор о *возрастном и гендерном аспектах* воспитания в классическом университете. Студенты, взрослеющие в его стенах на протяжении пяти-шести лет преодолевают важнейший для личностного становления возрастной кризис идентичности, осложненный гендерными проблемами. Если следовать возрастной периодизации Э.Эриксона, в основе которой лежит ключевое понятие «идентичность личности», возраст 21-25 лет (шестой возрастной период из восьми, характеризующих весь жизненный цикл человека) - время решения проблем взрослого человека, складывания отношений дружбы, любви, брака. В этот

¹ Каган М.С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества. /Проблемы теории и истории культуры: исследования и материалы. Вып.1. Оренбург, изд-во ОГПУ, 2005. С. 17.

небольшой временной период очерчиваются грани персональной и социальной ответственности, в том числе и за рождение детей, значит, за ответственное, зрелое материнство и отцовство. Молодой человек, девушка овладевают этическим чувством, которое является показателем взрослости. В противном случае – *изоляция*, неспособность разделить интимность, любить и быть любимым¹.

Перед этим реалиями оказалась бессильной традиционная университетская культура, в том числе педагогическая, которой характерны авторитарные способы воздействия, запретительные призывы, угрозы исключения из числа студентов, а не воспитания в свободе и ответственности на основе «нравственного закона внутри меня», в этике человеческого достоинства (можно добавить, женского и мужского). Чего только стоят весьма распространенные объявления: «на крыльце университета не курить, не распивать спиртные напитки, в том числе и пиво». Список ограничений, разумеется, может быть значительно расширен, но все, что запрещается, студенты продолжают делать, бросая окурки и опорожненные бутылки здесь же. Разумеется, есть попытки применить «сильные средства», но они более всего свидетельствуют о педагогической слабости, некомпетентности, даже о «профессиональном маргинализме» Сущностный признак профессионального педагогического маргинализма «как психологического явления, пишет С.А. Минюрова, заключается в формальной причастности человека к профессии... Этот феномен возникает там, где человек перестает быть субъектом своей профессиональной деятельности, и определяется как позиция личностной непричастности и ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для данной профессии морали»².

Глобальные проблемы современности востребовали развитую личность. Аксиологические установки личности, ее сознание, отношения и поведение не могут быть кем-то сформированы, как и ошибочно полагать, что само содержание образования обеспечит четкие ценностные ориентации личности. Аксиологическая сущность университетской воспитательно-развивающей среды требует сосредоточенности на современном реальном состоянии ценностных ориентаций студентов и преподавателей. Ценности в демократическом обществе (или хотя бы демократизирующемся, каким является российское современное общество) относительно, могут приниматься и категорически отвергаться, но уже не могут быть навязаны, «пристегнуты» извне (М.М. Бахтин).

Как исторический феномен жизни, культуры и образования классический университет выполнял и должен выполнять в будущем миссию воспитания студентов, ориентированных на научные исследования в современном мире с его открытостью, доступностью знаний и различных

¹ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. М., Издательская группа «Прогресс». М., 1996. С. 149.

² Минюрова С.А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования/Современное образовательное пространство: Проблемы и перспективы /Материалы международной научной конференции 27- 29 марта 2007 г. – Екатеринбург. Уральский университет. 2007. С. 147.

источников информации, с идеей «непрерывности образования» («через всю жизнь»), понимания его непреходящей ценности для утверждения гуманизма и демократии, этики толерантности и ненасилия.

Х. Ортега-и-Гассет, поставивший проблему дегуманизации искусства в расчеловеченных условиях жизни, настаивал на культуротворческой функции университета, чтобы предотвратить выпуск из своих стен «сведущих невежд». М. Вебер поднимал вопрос о личности человека с университетским образованием, которая соединяет в себе человеческое и профессиональное¹.

Так вновь встает вопрос о целях классического университетского образования, его содержании и технологиях. Если приоритетным является, профессионал, конкурентоспособный специалист, знающий, умеющий, разбирающийся в тех или иных вопросах трудовой деятельности, то содержание и технологии образования должны быть адекватны этой задаче. Заметим, что даже традиционная формула классического университета – единство обучения и исследования – далеко не всегда реализуется. И если все же признаем, что много образованных креативных людей, имеющих университетские дипломы, овладевшие знаниями и умениями, в том числе, исследовательскими, преуспевающие в работе и в целом в жизни, однако бездуховные и безнравственные не находят смысла жизни или стремительно теряют его. Оторванное от воспитания образование несет нарастающую опасность для человека и общества, так как «разнуздывает и портит человека, ибо дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, бездуховный, и начинает злоупотреблять» (И.А. Ильин).

Если классический университет – это *alma mater* с неотъемлемым для него преобразующим духом, то приоритетна должна быть именно воспитательная функция, а обучение и исследование будут содействовать личностному и профессиональному росту обучающихся и обучаемых. Для этого надо понять и принять идею, что образование – это великое благо для каждой отдельной личности и для общества в целом, и не стоит их противопоставлять, продуктивнее понять взаимную связь и влияние. О единстве общественного и индивидуального писали многие авторы. Например, В.С. Соловьев подчеркивал, что личность как сила разумно-познающая и нравственно-действующая дана в разуме и воле, как возможность самоосуществления в Добре. Вне единства личности и общества не существуют ни общество, ни личность – «химера себе-довлеющая личность и химера безличное общество»². Единство общества и личности, их нераздельность – «общество есть дополненная, или расширенная, личность, а личность – сжатое, или сосредоточенное, общество» – выдвигает исторически нравственную задачу осознания необходимости единства, солидарности на основе добровольных актов, в

¹ Вебер М. Избранные произведения. М.: 1990. С. 735.

² Соловьев В.С. Оправдание добра. М., 1996. С. 31.

которых каждый понимает, принимает и делает общее дело как свое собственное.

Современная среда университета и социальная среда, имеющие огромный потенциал для полноценного развития каждого студента и преподавателя в образовательном и исследовательском процессе, характеризуются плюралистичностью, поликультурностью, поливариантностью, поэтому обладают не только продуктивностью, но и деструктивностью. И тогда в воспитании встает вопрос о ситуациях экзистенциального выбора себя, образа себя, Я-концепции личности любого возраста и пола среди других, в своих отношениях к природе, к людям, к знаниям и умениям.

Вслед за авторами (К. Ясперс, Ж. Деррида, В. Фрювальд, Б. Дерек, Ф. Альтбах), разрабатывавшими «идею университета» мы, находящиеся в условиях открытости общества, глобализации, унификации и стандартизации образования, поставим вопрос об ответственности современного классического университета за результаты интеллектуального и нравственного, духовного (возможно, безнравственного и бездуховного) состояния его студентов и выпускников.

Так становится понятной необходимость исследования образовательной среды классического университета, выявления ее специфики, связанной с воспитательной функцией, ее ролью в классическом университетском образовании на основе поиска надежных методологических основ непротиворечивости образования и воспитания, нахождения эффективных путей их осуществления. За длительную историю существования университетов они эволюционизировали от классики до инноватики. И если традиционно со времен Гумбольта говорили об обучающей и исследовательской функциях классического университета, потом о культурологической и профессиональной, то, это не означает, что воспитательная функция не реализовывалась, и проблемы нравственности не были приоритетными. Они, полагаем мы, пронизывали университетскую среду, но это совсем не означает, что таковы были и результаты. Иначе чем мы объясним время от времени повторяющуюся в отечественной истории ситуацию: «и я сжег все, чему поклонялся. Поклонялся всему, что сжигал»?

Значит, как поведение и образ мыслей отдельного человека, так и ментальность народа не всегда можно объяснить лишь рациональным способом. Непредсказуемость реакций, подверженность противоположностям, колебаниям настроения, периодичность душевного подъема и спада, уныния, необузданность нрава и депрессивность не раз приводили наших соотечественников к волевому размаху, бунту («бессмысленному и беспощадному», к революциям, не просто перестройке того, что годами создавалось, а ломке «до основания» с верой, что «мы наш, мы новый мир построим» Вновь вырвавшаяся на свободу воля не раз творила чудовищную беду, добро оборачивалось злом, благие намерения вели к плачевным результатам. Вот так и живем: в богатейшей стране мира почти нет среднего класса, опоры для истинной демократии, более 70%

людей не имеет необходимого достатка. Несет ли образование ответственность за это?

Вряд ли ошибемся, если скажем, что образовательный процесс, не нацеленный на развитие личности и не только на интеллектуальное, креативное в ней, непосредственно сказывается на результатах. Преобладание до сих пор когнитивной модели (знаниевый компонент в университетском образовании, «усвоение» знаний, которые до сих пор «подают», «передают» как опыт старших поколений, в чем-то уже безнадежно устаревший) требует переосмысления целей и результатов единства обучения и воспитания на основе понимания непреходящей ценности опыта жизни в свободе и ответственности. Для этого современному университету, как и всей системе образования, предстоит осуществлять опережающую функцию, решающей в процессе обучения и за его пределами вопросы адаптации, оздоровления, реабилитации, защиты и поддержки личности.

Историко-генетический анализ воспитательной функции классического университета подтверждает ее приоритетность наряду с обучающей и исследовательской. Идея воспитания четко рефлексировалась и выражалась в емких, ценностных ориентациях. До революции – православие, самодержавие, народность, ценности – Бог, Царь, Отечество. Далее, трансформация дореволюционных университетов, радикально менявших смысловые ориентиры, ценности образования и воспитания, протекала в кратчайшие сроки, но с четкими жизненными ориентирами: приоритет Родины, строящей светлое коммунистическое общество, громившей фашизм, наконец, с идеалом, пусть утопическим, «всестороннего гармонического развития личности», ведомой «Моральным кодексом строителя коммунизма».

Автору данной статьи, выпускнице 1959 г. исторического факультета СГУ им. Н.Г. Чернышевского, как и другим моим сверстникам, теперь коллегам, хочется сказать о том, что дух *alma mater* менялся, но не терял ценностные ориентации, чего нельзя сказать о современной России с 90-х годов до настоящего времени, потерявшего, «забывшего» воспитательную функцию. И, думается, не по причине ее отсутствия в «идее университета», иначе, нечего было бы возрождать, пришлось бы строить сначала. Это произошло, скорее, в силу экзистенциально-аксиологической растерянности современных менеджеров и преподавателей и не столько по их вине, сколько беде, оказавшихся под мощнейшим напором социокультурных трансформаций, потребовавших своевременных воспитательных инноваций.

В настоящее время уже нет яростного неприятия и отторжения экзистенциализма (согласно словарным формулировкам, «средства отравления общественного сознания», «крайне реакционной формы субъективного идеализма, стремящегося подорвать доверие к науке, доказать бессцельность нравственности и бесплодность революционной борьбы»), которое было в советское время. Поэтому нам предстоит анализ методологического поля экзистенциализма как основы педагогики

(андрагогики и акмеологии). Приоритет экзистенции особенно привлекателен и продуктивен, ценен обращенностью к ее предмету – человеку, «заброшенному однажды в мир» (М. Хайдеггер), постоянно пребывающему с самых ранних лет в проблематичных, экстремальных, порой абсурдных ситуациях. Вслед за философами-экзистенциалистами, скажем, что эта философия о человеческом достоинстве, «единственная теория, которая не делает из него объект» (Ж.-П. Сартр).

Если человек как «величайшая, может быть, загадка» в мире, согласно Н.А. Бердяеву, то главное в этой загадке, что человек «есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность... с единственным лицом человека, с единственной его судьбой»¹.

Такой подход к пониманию личности (лат. *persona*) относительно недавно стал осмысливаться педагогической и андрагогической теорией и практикой, хотя его корни глубоки в истории педагогики. Сделав поворот к человеку, мы оказались перед необходимостью поиска ответов на экзистенциально-антропологические вопросы. Среди них: каково соотношение мира и человека как существа природного и социального, и каковы истоки и движущие силы развития личности, двойственного и противоречивого существа в «высшей степени поляризованного, богоподобного и звероподобного, высокого и низкого, свободного и рабьего, способного к подъему и падению, к великой любви и жертве и к великой жестокости и беспредельному эгоизму»².

Вузовское обучение, реализующее принципы гуманистически ориентированной образовательной парадигмы, предполагает целенаправленное развитие личности на основе постоянного увеличения самостоятельной работы студентов в творческом познании, активном участии в дискуссиях, овладении проектными методиками, в том числе социальной направленности. Так разовьются коммуникативные умения сотрудничать с другими, планировать и разрабатывать эксперимент, делать обоснованные выводы и адекватно оценивать полученные результаты.

¹ Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии/Царство духа и царство Кесаря. Сост. и послесловие П.В. Алексеева. М. Республика, 1995. С. 11.

² Соловьев В.С. Оправдание добра. М., 1996. С. 12.