

К вопросу об особенностях университетского образования эпохи постмодерна

© Л.П. Довженко

МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, 105005, Россия

Рассмотрены основные этапы развития европейского университета, выявлена обусловленность его основных черт господствующим типом научной рациональности — классической, неклассической и постнеклассической, а его трансформации связываются со сменой научных парадигм. Дана характеристика эпохи постмодерна, особенностей свойственного ей типа научной рациональности и формирующейся модели современного университета.

Ключевые слова: *тип научной рациональности, постмодерн, идентичность, кризис идентичности, междисциплинарность, непрерывное образование.*

Образование как социальный институт существует в органической связи с экономической, социальной, политической и духовной сферами жизни общества, отражает их состояние, потребности и проблемы. Чем радикальнее происходящие в этих сферах изменения, тем существеннее их воздействие на образование, в том числе университетское. Сущностный характер, колоссальные темпы трансформаций социальной реальности конца XX — начала XXI века заставляют говорить о становлении новой эпохи — постмодерна с ее нестабильностью, неопределенностью, хаотичностью, безвекторностью изменений и непредсказуемостью будущего. В условиях современной России эти особенности с очевидностью обнаруживаются в снижении уровня организации экономической, социальной, политической жизни, неэффективности основных социальных институтов, деградации системы образования, росте в обществе состояний отчужденности и индивидуализированности.

Учитывая влияние всех элементов системы общественных взаимосвязей на состояние образования, подчеркнем, что существует определенная зависимость его содержания и форм от уровня научно-технического развития и утвердившегося в данный исторический период типа научной рациональности. Так, одна из принятых в настоящее время классификаций типов научной рациональности и, соответственно, моделей образования рассматривает классический, неклассический и постнеклассический университет.

Классическая рациональность и университетская образовательная практика базировались на основных идеях классической картины мира, ориентировались на объективность и абсолютную истинность

научного знания, задачу его сохранения и передачу в неизменном виде следующим поколениям, т. е. на бесконечное воспроизводство устоявшегося знания и принятых культурных образцов. Адекватной этой задаче формой трансляции знания был, как правило, монолог авторитетного учителя, являвшегося источником знания предмета и образцом для подражания.

Фундаментальные научные открытия XX века, особенно создание специальной теории относительности и квантовой механики, привели к крушению классических представлений и построению картины реальности, во многом противоположной механистической. Новый образ мира обусловил переход к новому типу ментальности, характерными особенностями которой в том числе стали:

- отход от наглядности образа, идеи зеркальности отражения мира в науке, отказ от объективизма как научной идеологии;
- возрастание значимости чисто мысленной «проработки» объекта (в условиях отсутствия эмпирических данных о нем или даже в обход них);
- отказ от идеи вечных и абсолютных истин, релятивизация и либерализация истины;
- признание правомерности различных интерпретаций, теоретических конструкций и подходов, а также диалога между ними как средства обретения истины, как пути к ней;
- уравнивание в правах на внимание науки возможного и действительного, превращавшее в законный объект науки крайне абстрактные типы реальности — потенциальные, виртуальные [6, с. 69–88].

Новое качество научной мысли нашло воплощение в практике университетского образования в виде стремления развивать у студентов способность мыслить в духе новых методологических посылок науки. Получает распространение метод проблемного обучения, ориентирующий на многоаспектность анализа научных проблем, принцип дополнительности как общеметодологический, утверждение идеи научной толерантности.

Последние десятилетия XX и первые десятилетия XXI века обнаружили такие изменения социальной и научной реальности, которые, как уже отмечалось, заставили говорить о становлении эпохи постмодерна и, соответственно, новой научной рациональности (неонеклассики или постнеклассики), предъявившей новые требования к системе университетского образования. Возникшая в рамках неклассики идея равноправия, взаимодополнительности разных образов исследуемых объектов расширяет и радикализирует свои позиции, воплощаясь в утверждении принципа релятивизма и плюрализма в отношении истины: «трансформировавшись в гетерогенность смыслов, она приобрела релятивный характер и больше не имеет один вектор ее открытия и обозначения» [7, с. 21]. Такое понимание обуславливает возможность

видения смысловых коннотаций истины и потребность в утверждении герменевтической парадигмы образования [7, с. 22].

Одной из особенностей современного научного знания является то, что объектом его изучения все чаще становятся не отдельные явления, а их взаимосвязь, взаимодействие, в силу чего само исследование по необходимости приобретает междисциплинарный характер. Коммуникативные зоны науки превращают последнюю в сплетение и переплетение научных дисциплин, определяя коммуникативную онтологию современной науки [2]. Это обстоятельство диктует необходимость переориентации современного университета на принципиально новую дидактику, на переход от предметного к межпредметному преподаванию, утверждению междисциплинарности в качестве базового методологического принципа, ибо «в конечном итоге именно коммуникативные формы научной и академической аргументации собирают воедино все разнообразные функции университетского учебного процесса» [10, с. 9–17]. Развитие межпредметных связей, интеграция знания, укрупнение знаниевых единиц, увеличение их гносеологической емкости и объяснительного потенциала [9, с. 11–15] позволяют организовать содержание образования вокруг наиболее значимых научных, технических и социальных проблем, вооружить выпускника университета способностью к их комплексному решению. Междисциплинарность помогает наладить диалог представителей знаний разного профиля, адекватно соотносить понятийные дискурсы и сочетать методы различных наук в решении научных и технических проблем, наладить эффективную коммуникацию и сотрудничество на основе принципов неэкспансивности, синхронности, взаимопомощи [7, с. 10]. Такой подход ориентирован на формирование у студентов широты взглядов, нестандартности мысли, способности решать проблемы, возникающие на стыке различных областей теории и практики, умения связывать данные фундаментальных исследований, технологии и возможности производства, оценивать эффективность и перспективность того или иного новшества, организовывать его практическое воплощение. Междисциплинарность как методологический принцип призвана сформировать у будущего специалиста способность искать решение профессиональной задачи на более широком информационном поле, осмысливать ее в межпредметном проблемном контексте с пониманием путей и последствий реализации замысла. Повышению эффективности работы университетского преподавательского корпуса в указанном направлении, безусловно, способствовало бы и осуществление трансдисциплинарного единства естественнонаучного, социогуманитарного и профессионально профилирующего блоков учебных дисциплин.

Грамотная реализация в университетском образовании принципов междисциплинарности и трансдисциплинарности значительно по-

вышает адаптационный потенциал выпускников университета. Роль такого потенциала в условиях постмодерна трудно переоценить. Быстротечность, хаотичность, безвекторность трансформаций современной социальной реальности существенно осложняют процесс социализации и социальной адаптации молодого специалиста, вынуждают его часто менять социальные роли и образы, что способно породить кризис идентичности. Идентичность как конструирование, осознание и переживание человеком своей индивидуальности всегда находится в состоянии «переиначивания», принципиальной незавершенности, «преодоления себя сегодняшнего» (А. Адлер). Однако социокультурная реальность постмодерна с ее неопределенностью и радикальным плюрализмом обостряет ситуацию, разрушая условия, позволяющие молодому человеку сохранять и воспринимать себя как целостную, самоидентифицированную личность. Возникает кризис идентичности, который способен выражаться как в возможной разбалансировке, нарушении связи между различными образами, ролями «Я», так и в обнаружении непригодности сложившейся конструкции «Я» для решения проблем, выдвигаемых новыми условиями и жизненными обстоятельствами. Преодоление кризиса требует определенных усилий переконструирования «Я» в целях сохранения его целостности.

Проблема возможных кризисов идентичности не может игнорироваться при решении задач совершенствования университетского образования, ибо профессионально-личностная модель выпускника классического университета, ориентированная на неизменность, постоянство шаблонов профессиональной деятельности и поведения, обеспечивавшее ему надежный социальный статус практически на всю жизнь, уже не работает в современных условиях. Последние делают непригодной устойчивую идентичность, требуя замены ее идентичностью подвижной, ситуационной, которую можно охарактеризовать как «временную определенность (устойчивость) в условиях неопределенности» [7, с. 9]. Поэтому постнеклассический университет, обеспечивая качественное фундаментальное общенаучное, гуманитарное и профессиональное образование, должен вырабатывать у студента навыки конструирования моделей гибкой, «нежесткой», высоко контекстуальной идентичности, ее различных конфигураций, обучать технологиям действия в различных статусных и ролевых ипостасях («Я как менеджер», «Я как социолог», «Я как член корпорации», «Я как гражданин» и т. д.). По мнению З. Баумана, «люди эпохи постмодернити должны уметь не столько раскапывать скрытый смысл в случайных сочетаниях цветных пятен, сколько незамедлительно уничтожать сохранившиеся в сознании модели и одним резким движением сорвать искусно оформленные картинки... Жизненный успех (и тем самым рациональность) людей постмодерна зависит от скорости, с которой им удастся избавиться от старых привычек, а не от скорости обретения новых» [1, с. 158].

Университет должен стать своеобразным конструктором образа жизни, формирующим навыки непрерывной адаптации в изменяющейся социальной среде, навыки пожизненного, непрерывного образования, развить потребность и способность учиться постоянно, научить учиться, «обучить процессу учебы» (Г. Бейтсон). Такая способность обеспечивает молодому специалисту реальные возможности успешной адаптации, трудоустройства, при необходимости «переиначивания» себя и тем самым достижения жизненного успеха.

Для того чтобы подготовить выпускника с высокой степенью динамичности, способности к самоконструированию в соответствии с текучестью жизненных обстоятельств, университет постмодерна должен осваивать и внедрять соответствующие педагогические практики и методы обучения. В ряду таковых выделяется принцип так называемого проектного обучения, базирующийся на моделировании в учебном процессе характерной для постмодерна ситуации неопределенности. «Проект» всегда ориентирован на решение некоторой проблемы, задачи в сугубо специфических обстоятельствах, а потому носит ситуационный, а не типичный характер. В этом плане он отличается от характерной для классики установки на использование общих, годных для всех обстоятельств действий, приемов и технологий и предполагает сугубо творческий характер решений и конструктивных действий.

Проектирование ценно как метод развития интереса и способности к поиску нетрадиционных вариантов решения научных, технических, жизненных задач, проблем, ситуаций, в том числе «как способ саморазвития социальных систем в условиях однозначно не предсказуемого будущего, в ситуациях игры разнонаправленных сил, в быстро, динамически меняющихся условиях, когда создание и реализация проекта выступают единственным рациональным способом организации множества факторов и тенденций, призванных обеспечить эффективную социокультурную форму деятельности» [8, с. 33]. Принцип проектного образования ориентирован на развитие способности выпускника университета успешно действовать в условиях:

- а) неопределенности направления развития и вариантов трансформаций современного общества;
- б) высокой степени прагматизации, коммерциализации науки и образования;
- в) превалирования инновационного типа знания, его направленности на быструю внедряемость и коммерческий эффект.

Внедрение проектности в образовательную практику должно способствовать подготовке специалистов, не только обладающих фундаментальными научными знаниями, но и способных выйти из пространства теории в пространство практики, технологически обеспечить внедрение новых идей, успешно выполнять роль организаци-

онно-административного управления процессом инноваций, т. е. связь университета с технологическим трансфером. Понятно, что все это требует весьма существенного и динамичного совершенствования учебных программ и технологий обучения. Кстати, интересные, заслуживающие внимания наработки в указанном направлении имеются как у зарубежных, так и у отечественных специалистов, хотя внедрение этих идей в российскую практику преподавания оставляет желать лучшего.

В работах по постмодерновской вузовской дидактике справедливо подчеркивается важность общей задачи преодоления чисто информационного стиля преподавания, перехода к широкому использованию активно-творческих форм студенческого участия в работе над учебным материалом.

Современный студент университета, принадлежащий к «цифровому поколению», постоянно активно работающий с компьютером и имеющий доступ к обширной, разнообразной и разнонаправленной информации, привыкает к свободному и избирательному отношению к ней. Именно Сеть, а не вузовская аудитория часто становится сферой его общения, диалога, обмена идеями и информацией. Студенты постепенно утрачивают желание, умение и привычку учиться по книгам, лекциям и учебникам. Связанный с использованием Интернета процесс «делегитимации» информации ведет, по мнению Ж.Ф. Лиотара, к концу «эры профессора, который оказывается не более компетентным, чем информационные сети и междисциплинарные группы, изобретающие новые «ходы» и «игры». Зерно истины в этом суждении, безусловно, есть. Однако гигантские возможности информационной сети вовсе не отменяют, а лишь *изменяют* роль профессора. В новых условиях он призван быть не только источником знания, но и своеобразным привратником, методологически обеспечивающим учебную и научную эффективность сетевой «навигации» студента. Обилие, качественная неравноценность и противоречивость сетевой информации делают весьма полезной преподавательскую помощь в ее осмыслении, отборе, а также выборочном «введении» в систему базовых оснований формирующегося мировоззрения студента.

Фрагментарность, клиповость, текучесть сетевого сознания чертаты незакрепленностью устоев, отсутствием приоритетов. В этих условиях преподаватель способен сыграть свою позитивную роль в выстраивании ценностных иерархий, выборе жизненных позиций и приоритетов студента. Понятно, что это связано с решением более серьезной задачи — формирования всеми средствами современного университетского образования высокоразвитой личности, способной на проявление активности, мировоззренческой зрелости и самостоятельности. В ее решении большая роль принадлежит университетской гуманитаристике [4, с. 88–92].

Современные информационные технологии изменяют не только производство знания, его интеграцию и хранение, но и способы его передачи. В условиях, когда студент, используя компьютер, способен прочесть до 8 книг (по 330 страниц каждая) в течение одного дня [5, с. 82], задача лекции и лектора совершенно изменяется, равно как и целесообразное соотношение лекционного и семинарского времени (перераспределение его в пользу семинарского). В рамках же семинара возрастает, как отмечалось выше, значимость использования активных форм его проведения, направленная на формирование умения превращать полученные знания в способ решения конкретных задач.

Активизация участия каждого студента в работе семинара возможна и через так называемое неформальное кооперативное обучение, предполагающее создание для решения конкретных задач временных рабочих групп, развивающее способность и навыки работы в группе. Специалисты предлагают более 50 форм кооперативного обучения, среди которых — выполнение задания в команде, метод структурированного противоречия, групповое исследование, создание концептуальных карт и пр.

Преподаватель при этом становится хотя и более опытным, но равноправным участником «совместного поиска неизведанных истин», «обучающим процессу учебы» (Г. Бейтон).

Задачами постмодернового университета становятся привитие вкуса и развитие способности к постоянному, пожизненному обучению (*life — long learning*), а сам университет «фактически превращается в конструктора образа жизни, в структуру, которая дает индивиду навыки для непрерывной адаптации. То, что мы традиционно называем культурой, сегодня приобретает форму культуры обучения — обучения жизни, социального обучения (*social learning*) в постоянно меняющейся среде...» [3, с. 666].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бауман З. *Индивидуализированное общество*. Москва, 2002.
- [2] Гурбатов С.Н., Красильников З.Ф. Межфакультетская кафедра наноструктур и наноэлектроники. *Вестник Нижегородского университета им. Н.Л. Лобачевского. Сер. Инновации в образовании*, 2005, вып. 1(6).
- [3] Добреньков В.И., Кравченко А.И. *Фундаментальная социология*. Т. VIII. Москва, 2005.
- [4] Довженко Л.П. К вопросу о гуманитарной составляющей университетского технического образования. *Проблемы преподавания социогуманитарных дисциплин в техническом вузе в современных условиях*. Москва, 2008.
- [5] Еляков А. Современное информационное общество. *Высшее образование в России*, 2001, № 4.
- [6] Ильин В.В. *Теория познания. Эпистемология*. Москва, 1994.
- [7] *Классический университет в неклассическое время*. Томск, 2008.

- [8] *Концепция ИПК как центра развития образовательных практик*. Минск, 1995.
- [9] Ситоров В., Грачев В. Персонализация обучения: требования к содержанию образования. *Alma mater*, 2006, № 8.
- [10] Хабермас Ю. Идея университета. Процессы образования. *Alma mater*, 1994, № 4.

Статья поступила в редакцию 05.05.2014

Ссылку на эту статью просим оформлять следующим образом:

Довженко Л.П. К вопросу об особенностях университетского образования эпохи постмодерна. *Гуманитарный вестник*, 2014, вып. 2.

URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/177.html>

Довженко Лия Петровна — канд. филос. наук, доцент кафедры «Философия» МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва. e-mail: sm8@sm8.bmstu.ru

On the issue of postmodern university education

© L.P. Dovzhenko

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, 105005, Russia

The main purpose of the article is to describe the stages of the European University development, to reveal the dependence of its essential features on the dominant type of scientific rationality — classical, non-classical and post non-classical, and to show that its transformation is associated with the change of scientific paradigms. We give the characteristics of the postmodern age, special features of scientific rationality attributed to the age and the emerging model of a modern university.

Keywords: *type of scientific rationality, postmodern, identity, identity crisis, interdisciplinary, continuous education.*

REFERENCES

- [1] Bauman Z. *Individualizirovannoe obshchestvo* [Individualized Society]. Moscow, 2002.
- [2] Gurbatov S.N., Krasil'nikov Z.F. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.L. Lobachevskogo: ser. Innovatsii v obrazovani* — *Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N.L. Lobachevsky: ser. Innovations in education*, 2005, iss.1(6).
- [3] Dobren'kov V.I., Kravchenko A.I. *Fundamental'naya sotsiologiya* [Fundamental sociology]. Vol. VII. Moscow, 2005.
- [4] Dovzhenko L.P. K voprosu o gumanitarnoi sostavlyayushchei universitetskogo tekhnicheskogo obrazovaniya. [On the humanitarian component of university technical education]. *Problemy prepodavaniya sotsiogumanitarnykh distsiplin v tekhnicheskoy vuzovskoy sredy v sovremennykh usloviyakh* [Problems of teaching social and humanitarian disciplines in a technical university in modern conditions]. Moscow, 2008.
- [5] Eliakov A. *Vyshee obrazovanie v Rossii* — *Higher Education in Russia*, 2001, no. 4.
- [6] Il'in V.V. *Teoriya poznaniya. Epistemologiya* [Theory of knowledge. Epistemology]. Moscow, 1994.
- [7] *Klassicheskiy universitet v neklassicheskoe vremya* [Classic university in non-classical time]. Tomsk, 2008.
- [8] *Kontseptsiya IPK kak tsentra razvitiya obrazovatel'nykh praktik* [Concept of advanced training as a development center of educational practices]. Minsk, 1995.
- [9] Sitorov V., Grachev V. *Alma mater*, 2006, no. 8.
- [10] Khabermas Yu. *Alma mater*, 1994, no. 4.

Dovzhenko L.P., Ph. D., Assoc. Professor of the Philosophy Science Department at Bauman Moscow State Technical University. e-mail: sm8@sm8.bmstu.ru