

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Мелков Ю. А.

доктор философских наук

ведущий научный сотрудник отдела интернационализации высшего образования

Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук

г. Киев, Украина

Email: uka7777@gmail.com

Доклад посвящён проблеме переосмысления стратегий развития высшего образования на основе приоритета личностного подхода, как в формальном аспекте (переход к студентоцентрированному обучению и индивидуальным образовательным траекториям, то есть утверждение студента как субъекта образовательного процесса), так и в содержательном (приоритет формирования многосторонне развитой человеческой личности перед узкой профессиональной компетенцией в качестве миссии университета). Отмечается решающее значение философии и дисциплин гуманитарного цикла в реализации подобной задачи, обоснованной в том числе и вызовами ситуации современного мира, характеризующегося сложностью и неопределённостью, а потому требующего не «готовых» знаний, а критически мыслящих и творчески действующих личностей, способных создавать новые знания.

Ключевые слова: высшее образование, личностный подход, студентоцентризм, миссия университета.

Mielkov Yu. A. The Personal Approach in Higher Education

The report is devoted to the problem of rethinking strategies for the development of higher education based on the priority of personal approach, both in the formal aspect (the transition to student-focused learning and individual educational trajectories, that is, assertion of student as a subject of the educational process), and in its essence (the priority of the formation of a multilaterally developed human personality over a narrow professional competence as the mission of the university). Philosophy and disciplines of the humanitarian cycle are noted to be of decisive importance in the implementation of such a task, which is justified, among other things, by the challenges of the situation of the contemporary world, characterized by complexity and uncertainty, and therefore requiring not 'ready-made' knowledge, but critically thinking and creatively acting personalities capable of creating new knowledge.

Key words: higher education, personal approach, student-focused learning, mission of university.

Проблематизация места и роли личности в высшем образовании обусловлена как ростом демократизации, приводящей к утверждению – хотя бы только формальному – принципа автономии университета в образовательном процессе, так и ситуацией современного мира, требующей качественно новых, едва ли не революционных подходов к стратегиям развития человека и общества, а потому и всей системы образования. Первый аспект данной проблемы находит своё выражение в законодательно закреплённых нормах «образования, ориентированного на студента», «студентоцентрированного обучения» (student-focused, student-centred learning). В частности, в конце 2019 года были внесены изменения в Закон Украины «О высшем образовании» 2014 года, дополнив его соответствующими определениями понятий и концепций:

«Студентоцентрированное обучение – подход к организации образовательного процесса, который предусматривает:

- поощрение соискателей высшего образования к роли автономных и ответственных субъектов образовательного процесса;
- создание образовательной среды, ориентированной на удовлетворение потребностей и интересов соискателей высшего образования, в частности предоставление возможностей для формирования индивидуальной образовательной траектории;
- построение образовательного процесса на основе взаимного уважения и партнёрства между участниками образовательного процесса» [2].

С одной стороны, далеко не все современные преподаватели (а тем более администраторы) готовы как в теории, так и на практике признать студента действительно субъектом, а не «объектом» образовательного процесса, – иными словами, личностью, обладающей самоценностью и автономным статусом. С другой – подобные сентенции вовсе не намекают на то, что до этого образование было якобы «ориентированным на преподавателя» вместо студента: скорее, имеется в виду и выходит на первый план *ориентация на личность* не только студента, но и преподавателя, в противоположность линейно-модернистской ориентации на формальную сторону образовательного процесса, на стандартные, негибкие и общеобязательные, что называется, «образовательные траектории». То есть, речь идёт о деформализации учебного процесса и о его переориентации на культивацию личностного и творческого начала как у студента, так и преподавателя. Такая постановка вопроса означает и коренную демократизацию: не абстрактный «студент вообще», а каждый отдельный реальный студент должен превратиться в субъекта организации образовательного процесса – вместе с преподавателем, который будет иметь возможность и необходимость адаптировать под отдельного студента, под его способности, склонности и интересы свою учебную программу. Собственно, это и является идеей человекомерного, личностного, гуманистического подхода в практике высшего образования.

Гуманистичность в плане содержания предполагает и акцент на гуманитарном познании, и прежде всего на познании философском, которое и призвано помочь студенту развивать в себе критическое, самостоятельное, независимое мышление. Есть смысл рекомендовать заведениям высшего образования не следовать по привычному пути сокращения часов на дисциплины общекультурного и философского цикла, но напротив, попытаться осуществить переоценку роли философии и гуманитарных наук в высшей школе. Пожалуй, распространённая в наши дни идея того, что эти направления университетской подготовки не являются обязательными для специалистов других отраслей знаний, вытекает из известной теории «двух культур», бывшей достаточно популярной ещё в середине прошлого века, – то есть, идеи того, что естествознание составляет свою собственную, особую культуру, дополнительную (или даже противоположную) по отношению к культуре «гуманитарной», исходя из чего эти две «разновидности» культуры можно воспринимать как принципиально альтернативные. А отсюда и следует, что учёному, который занимается, скажем, физикой, нужно изучать законы Ньютона, но совсем не нужно изучать историю Древней Греции, – а стало быть, нет нужды тратить время и энергию на изучение дисциплин гуманитарных наук или философии.

Однако стоит напомнить, что все крупнейшие учёные-естественники от Ньютона и до Эйнштейна получили именно что классическое университетское образование, а устранение гуманитарных наук из новейших программ воспитания «профессиональных компетенций» в любой сфере человеческой деятельности способно обернуться только во вред какой бы то ни было из таких сфер. Как замечает известный российский педагог А. Запесоцкий, в результате такого устранения высшее образование теряет свою фундаментальность, которая ранее использовалась для

того, чтобы дать возможность студентам сформировать целостное и систематическое мировоззрение, ориентируясь на базовые и обобщающие теории. По мере исключения фундаментальных курсов из учебных планов профессиональное обучение отделяется от задачи по выработке нравственных ориентиров: «В итоге нормой становится выпуск вузами во взрослую жизнь морально неукоренных и социально безответственных субъектов, легко подбирающих оправдания под любые поступки, связанные с сиюминутной выгодой» [3, с.27].

Именно философия, как искусство создания смыслов, определяющее в выпускнике физического ли, юридического ли факультета – не физика или юриста, а высоко образованного человека, выступает едва ли не важнейшим фактором успешного формирования полноценной личности выпускника учебного заведения, способного критически осмысливать и творчески усваивать новые, необычные предметы и явления. Само преподавание философии представляет собой не передачу определённых идей и не ознакомление студентов с результатами научного творчества преподавателя и других, ещё более выдающихся мыслителей прошлого и современности, а, по выражению одного из выдающихся представителей Киевской школы философии С. Б. Крымского, «трансляцию личности, без которой эти идеи выглядят нежизненно» [4, с.183], – трансляцию, заметим, не только и не столько личностного, «неявного» знания, которое нельзя почерпнуть из каких бы то ни было иных, тем более печатных источников (ибо это характерно практически для всех наук и вообще для всех видов человеческой деятельности), но и тех ценностно-смысловых структур личности, которые выступают факторами, делающими возможным само создание и усвоение такого знания.

Помимо организационно-методологического и институционального аспекта формирования личностного подхода в образовании, выше было отмечено наличие ещё и исторического, как отражения потребностей, диктуемых ситуацией современного мира. Человекомерный, индивидуальный, личностный подход противостоит массовости и стандартизации как характерным чертам эпохи Модерна – эпохи уже минувшей, хотя её влияние во многом ещё ощущается в реалиях отечественного (и не только) высшего образования, в понимании его целей и методов не только государством, но и некоторыми администраторами и работниками университетской сферы. Ситуация современного мира характеризуется известным англоязычным акронимом VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity: изменчивость, неопределённость, сложность и неоднозначность). Подобный термин стал употребляться с конца 1980-х годов в военных кругах США для обозначения ситуации, сложившейся в мире после окончания холодной войны и распада СССР (как можно видеть, в противовес однозначно-оптимистической трактовке той же ситуации со стороны неолиберальной интеллигенции на манер Ф. Фукуямы) [5]. Разумеется, подобное истолкование современного мира отнюдь не сводится к чисто военной или политической характеристике сложившегося положения, а в полной мере относится и к другим сферам жизнедеятельности, включая и сферу высшего образования. Уже во второй трети XX века, по известному выражению, приписываемому одному из основателей кибернетики Н. Винеру, научное знание о мире каждые пять лет удваивалось, – и очевидно, что университетские преподаватели не могут не принимать во внимание такой рост объёма знаний в своей практике. Дабы быть хорошо осведомлёнными и оставаться компетентными в собственной, даже самой узкой профессиональной области, они должны постоянно следить за огромным количеством новейших идей и публикаций! Насколько это реально возможно – вопрос непростой: с одной стороны, отягощённый педагогической нагрузкой преподаватель (особенно отечественный) имеет не так уж много времени для научно-исследовательской и просто научно-информационной деятельности; с другой – благодаря знанию английского языка и наличию широкого доступа к цифровым информационным сетям такое слежение сегодня всё же значительно упрощено.

Впрочем, речь идёт не только и не столько о предоставлении преподавателями студентам актуального знания, то есть, о ситуации, так сказать, «простой» сложности, вызванной не более чем чрезмерным объёмом такого рода информации. Дело в том, что в мире неустойчивости, неопределённости и непредсказуемости любое «готовое» знание весьма быстро после своего «предоставления» оказывается неактуальным и устаревает (а то и вообще является таковым уже на момент своего формирования и передачи). К примеру, достаточно вспомнить, как навыки пользования ЭВМ радикально изменились в течение всего двух десятилетий, в русле стремительного распространения информационных технологий и популяризации сначала персональных компьютеров, затем онлайн-технологий, и – уже на глазах современной молодёжи – мобильных устройств. Ещё два-три десятка лет назад студенты учились почти полностью так же, как и их родители и родители их родителей десятилетия и века назад, испытывая трудности с доступом к новейшим источникам, но умея пользоваться библиотеками, – тогда как сегодняшнее поколение встретилось с совершенно иными, иногда даже противоположными проблемами.

Подобная ситуация, несколько отличная от «просто сложности», получила у различных исследователей наименование «сложность» или «сверхсложность». Последнее понятие принадлежит современному британскому философу образования Р. Барнетту, по мнению которого сложность (то есть, «простая», привычная уже сложность) возникает как результат большого объёма данных, идей или ресурсов в пределах относительно дискретной ситуации (когда, например, врач «перегружен» информацией о новых лекарствах и новых методах медицинского вмешательства, или же должен принять большое количество пациентов за ограниченное время и др.), тогда как ситуация сверхсложности характеризуется вызовами самим пределам ситуации. В подобном случае тот же врач вынужден, к примеру, выступать в несвойственной ему роли менеджера ресурсов от имени государства, переосмысливать отношения с пациентами на новых рыночных принципах, переоценивать статус «альтернативной медицины», и т. п., – иными словами, сталкивается с необходимостью изменения наиболее фундаментальных мировоззренческих устоев всей своей деятельности. Современный университет продолжает Р. Барнетт, связан со сверхсложностью, во-первых, как фактор, частично виновный в её возникновении (как заведение, занимавшееся и занимающееся производством новых парадигм постижения действительности); во-вторых, как учреждение, призванное готовить молодое поколение к жизни в мире сверхсложности путём содействия развитию в его представителях соответствующих качеств; а в-третьих – с точки зрения своей общественной и просветительской роли в понимании и утверждении сверхсложности как глобального феномена [7, p.115–116].

Как раз это обстоятельство и определяет цели и задачи высшего образования: воспитание человека, способного жить в мире сверхсложности – мире неопределённости и непредсказуемости. Мире, в котором любое «готовое» знание, как уже отмечалось, оказывается неадекватным, и «инструкции» по эффективному и целерациональному поведению – будь то повседневному и приватному, будь то профессиональному – либо отсутствуют как класс, либо же являются принципиально неполными и устаревшими. Получается, что знания и навыки, которые приобретает выпускник высшего учебного заведения в результате своего обучения, уже не являются решающими для его компетентности, – их место занимает скорее умение получать, создавать, формировать в себе новые знания и навыки в соответствии с конкретными изменяющимися обстоятельствами. А потому в ситуации неопределённости и рискованности особое значение приобретает, опять-таки, личность человека, способного жить и действовать в этих новых условиях.

Кстати говоря, можно даже заметить, что качественное различие между «сложностью» и «сверхсложностью» способно вытекать диалектическим образом из «простого» количественного различия, когда критически большой объём информации или количество факторов, влияющих на

процесс, требуют творческого, критического подхода со стороны специалиста – даже без обременения его выходом за рамки чисто профессиональной ситуации. Печальным, но показательным примером такого рода «сверхсложности» может выступать авария 1986 года на Чернобыльской АЭС, демонстрирующая ситуацию, в принципе схожую с положением во многих отраслях современной техники. Так, атомные реакторы возникли и изначально применялись преимущественно в военной сфере, обслуживаясь персоналом, который был психологически подготовлен к постоянной работе в нештатных, нерегламентированных ситуациях, – тогда как переход задачи по эксплуатации АЭС в руки менее универсально образованного штатского персонала стал катализатором возникновения многочисленных ситуаций риска вследствие совпадения сразу нескольких случайных факторов. И не в последнюю очередь – того обстоятельства, что «обычный», «узкий» специалист пытался некритически и нетворчески свести свою профессиональную деятельность к простому следованию нормам регламента, который непредсказуемые ситуации по определению не освещает (или же освещает неполностью).

Пожалуй, не будет преувеличением утверждать, что задача воспитания творческих специалистов, способных действовать в ситуации принципиальной сверхсложности и непредсказуемости, требует как всё того же освобождения современного университета из-под опеки модернистских линейных методов управления и преподавания и достижения реальной автономности высшего учебного заведения, так и реализации в рамках данного заведения действительно личностного подхода к организации учебного процесса. Стандартизированная высшая школа способна давать стандартные профессиональные навыки, но научить, по выражению Х. Ортеги-и-Гассета, «быть культурным человеком» [6, с.60], а не просто компетентным профессионалом, ей всё же несколько затруднительно. Следует, кстати, отметить, что это классическое определение «миссии университета», сформулированное испанским мыслителем почти столетие назад, в 1920-е годы, является не просто мечтой «оторванного от жизни гуманитария», а ещё больше актуализируется в наше время и выступает реальным требованием современности. В частности, в недавнем докладе Римского клуба о целях образования для XXI века мы видим привычные для нашей философской традиции указания на необходимость воспитания у выпускников высших учебных заведений «критического, независимого и самостоятельного мышления» [9, с.196]. Очевидно, что сделать это административными методами практически невозможно: от специалиста можно требовать следовать стандартам и нормативам регламента, но нельзя требовать критически относиться к тому же самому регламенту, – принудить человека к творчеству невозможно в той же мере, как нельзя силой принудить его быть счастливым.

«Теряет смысл, уходит в прошлое эпоха профессионалов (“профессионально посвященных”), эпоха профессий» [1, с.160], – так несколько категорически и весьма оптимистично высказывался по этому поводу отечественный педагог-философ В. А. Босенко: идея политехнизма, идея всестороннего развития человека приходит на смену монотехнизму, выступая антитезой односторонней профессиональной подготовке. Невозможно отрицать важность получения выпускниками современных высших учебных заведений профессиональных знаний и навыков, однако формирование у выпускников интегрального мировоззрения, нравственных установок и всего того, что может быть включено в общее понятие высшего образования и культуры, является ничуть не менее значимым, в том числе и для сугубо профессиональной деятельности. Так, по результатам опроса, несколько лет назад проводившегося среди работодателей Ассоциацией американских колледжей и университетов, 91% работодателей выразили убеждение в том, что «продемонстрированная способность мыслить критически, общаться ясно и решать сложные проблемы более важны, чем специальность [кандидата в работники]» [8].

В любом случае, как можно подытожить в качестве *выводов*, способность мыслить и действовать «не по регламенту», творчески и критически действительно оказывается востребованным и необходимым качеством человеческой личности, способной жить и действовать в постоянно изменяющемся мире, – а потому и одной из основных задач высшего образования, реализовать которую невозможно без перестройки современного университета на фундаменте личностного, человекомерного подхода.

Література

1. Босенко В. А. Воспитать воспитателя. Заметки по философским вопросам педагогики и педагогическим проблемам философии. К.: Всеукраинский союз рабочих, 2004. 352 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Запесоцкий А. С. Философия образования и проблемы современных реформ // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 24–35.
4. Крымский С. Б. Жизнь в духе: Памяти Марии Львовны Златиной // Социология: теории, методы, маркетинг. 2000. № 4. С. 182–184.
5. Мелков Ю. О. Вища освіта в умовах складності та невизначеності світу: постнекласичні стратегії розвитку та особистісний вимір // Університети і лідерство. 2020, № 1(9). С. 62–77.
6. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета : Пер. с исп. Мн.: БГУ, 2005. 104 с.
7. Barnett R. Reconfiguring the University // Higher Education Reformed / Ed. by Peter Scott. London and New York: Falmer Press, 2000. P. 114–129.
8. Employers Judge Recent Graduates Ill-Prepared for Today's Workplace, Endorse Broad and Project-Based Learning as Best Preparation for Career Opportunity and Long-Term Success. January 20th, 2015. URL: <https://www.aacu.org/press/press-releases/2015employerstudentsurveys>.
9. Weizsäcker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome. New York: Springer Verlag, 2018. 220 p.