

Ценности и компетентности в образовании XXI века

Мелков Ю. А., доктор филос. наук (г. Киев, Украина)

Аннотация. В работе рассматриваются основные ценности системы образования, среди которых внимание акцентируется на классическом идеале формирования общей культуры как критерию полноты личности. Такая культура выступает и основой для формирования компетентности образованного человека и множества его профессиональных компетенций, определяя его способность к усвоению информации, к осмыслению явлений действительности, характеризующихся нелинейностью и непредсказуемостью.

Ключевые слова: философия образования, ценности, культура как цель образования, компетенции и компетентности в образовании.

Контактные данные автора: тел. +38-068-351-09-73, e-mail uka7777@gmail.com

Мелков Ю. О. Цінності та компетентності в освіті XXI століття.

Анотація. В роботі розглядаються основні цінності системи освіти, серед яких особливу увагу приділено класичному ідеалові формування загальної культури як критерію повноти особистості. Така культура виступає й підґрунтям для формування компетентності освіченої людини та множини її професійних компетенцій, визначаючи її здатність до засвоєння інформації, до осмислення явищ дійсності, що характеризуються нелінійністю та непередбачуваністю.

Ключові слова: філософія освіти, цінності, культура як мета освіти, компетенції та компетентності в освіті.

Iurii Mielkov. Values and Competencies in the Education for the 21st c.

Abstract. The paper deals with the major values of the education system, the main attention given to the classical ideal of shaping the universal culture as the criterion for the completeness of personality. Such a culture also serves as a ground for the formation of the competency of an educated person, as well as a multitude of one's professional competences, by defining one's ability to internalize information and to comprehend phenomena of the reality characterized by non-linearity and unpredictability.

Keywords: philosophy of education, values, culture as the goal of education, competences and competencies in education

Ситуация глобального информационного общества, сложившаяся в мире в начале текущего столетия, выдвигает на первый план насущную проблему определения и направления инновационных процессов, протекающих сегодня в сфере образования, проблему создания и использования новых эффективных образовательных методик. Рассчитанный на реалии эпохи Модерна подход к высшему образованию, предусматривающий жесткую стандартизацию и регламентацию учебного процесса, – подход, которому, к сожалению, пока что во многом продолжают следовать и отечественные правительственные органы, опекающие наши учебные

заведения, – не соответствует текущему состоянию ускоренного развития как техногенного общества, так и человеческой личности. Там, где классическая рациональность «принуждала к пониманию» прописных истин, постнеклассическая способна разве что пригласить соискателя высшего образования к дискуссии и к совместной попытке постановки и осмысления проблем, – иначе говоря, к творческому сотрудничеству. А такая задача, в свою очередь, выдвигает весьма высокие требования не только к форме и содержанию учебных курсов, но и к личностям студента и преподавателя, и к самой парадигме системы образования в целом, к переосмыслению стоящих перед ней целей и идеалов.

В качестве не столько оригинального, сколько актуального примера можно сослаться на недавний доклад Римского клуба, а в частности – на те формулировки этого документа, которые касаются «образования для устойчивой цивилизации» (а если точнее, то для цивилизации «самоподдерживающейся»). Речь идёт о том, что новые образовательные цели требуют «фундаментального сдвига» с обучения запоминанию и пониманию – к обучению умению мыслить новыми, системными способами: «Настоящим вызовом оказывается развитие у всех студентов способности к решению проблем, а также и критического, независимого и самостоятельного мышления. Образование, сфокусированное на одном только разуме, более не является достаточным» [7, p.196].

Собственно, подобные идеи не новы ни для отечественного образования, ни для нашей традиции философствования: скорее, в них можно услышать эхо всей классической философской мысли – и такого образовательного идеала, как воспитание гармоничной и всесторонне развитой человеческой личности. Иначе говоря, в полном соответствии с диалектикой, постнеклассическая философия образования оказывается своего рода «возвращением» к классике, к идеям целостности, единства, универсальности, – однако, на новом уровне, как к «единству многообразия», с учётом (но не с предпочтительностью) множественности и партикулярности. Идея целостной и гармоничной человеческой личности выступает и проявлением таких характерных черт современной научной рациональности, как экологичность и человекомерность: под последним понятием следует понимать не одну только «человекоразмерность», то есть соответствие не столько масштабам отдельной личности, сколько – всей «человечности» как целостности, соответствие её полноте, а не отдельным, что называется, «компетенциям» в составе такой человечности.

А потому в наши дни оказываются как никогда более актуальными идеи классики философской мысли в области образования: в частности, слова Х. Ортега-и-Гассета о том, что миссией университета является научить студента быть культурным человеком, поскольку только это и может выступать основой для формирования любых профессиональных компетенций. Последние, взятые сами по себе, в изолированном виде, представляют собой отчуждённую полноту человеческих качеств, расщеплённость их на отдельные, не связанные между собой

«одномерности» (Г. Маркузе), – демонстрируя тем самым формы фрагментации и дезинтеграции, а следовательно и самоуничтожение человека как целостности в эпоху по-прежнему господствующей модернистской экономики. Именно такой логике следует парадигма образования, предусматривающая воспитание тех самых «профессиональных компетенций», имеющих слабое отношение к воспитанию целостного человека. А потому, по словам испанского мыслителя, из стен современного (что для начала XX века, что, увы, во многом и для наших дней) высшего учебного заведения выходят «английский врач, французский врач, немецкий врач», которые *«бескультурны, у них нет жизненной системы представлений о мире и человеке, соответствующей времени. Этот средний человек – новый варвар...»* [3, с.33], – и в противовес этому *главной* задачей университета, в полном соответствии с классическими традициями европейской цивилизации, должно выступать формирование студента не как профессионала и даже не как учёного, а прежде всего как культурной и высоко образованной личности.

Возможно, такая данная Х. Ортегой-и-Гассетом оценка «среднего» выпускника университета XX века как «варвара», обладающего всеми нужными для успешной профессиональной деятельности навыками, но являющегося человеком бескультурным, может показаться вольным художественным преувеличением. Однако и современные исследователи придерживаются схожего мнения, – в частности, Джон Равен, посвятивший отдельную социологическую работу исследованию феномена компетентности в современном обществе, достаточно убедительно демонстрирует, что не профессиональные *компетенции* определяют в первую очередь *компетентность*, например преподавателя или любого другого служащего или должностного лица, а социальные и гражданские убеждения [4, с.106], – то есть, вся полнота и совокупность человеческих качеств: то, чем он обязан именно культуре, то, что было получено им не только и не столько в результате становления в качестве профессионального психолога, юриста, физика и т.д., сколько вследствие своего формирования как высокообразованной, высококультурной личности и гражданина.

Это обстоятельство требует по-новому оценить и роль гуманитаристики в высшем образовании. Популярная в эпоху «научно-технической революции» прошлого века идея «двух культур» (в наиболее откровенном виде высказанная Чарльзом Сноу), – то есть, идея того, что естествознание конституирует свою собственную, особую культуру, в дополнение к культуре «гуманитарной», – приводит к утверждению представления об альтернативности этих двух «разновидностей» культуры, о том, что для учёного, который занимается физикой, требуется знать законы Ньютона, но вовсе не обязательно разбираться, скажем, в истории Древней Греции, а потому не следует и тратить время и силы на гуманитарные или философские дисциплины. Однако при этом стоит вспомнить и то, что как раз все классики естествознания имели классическое образование и воспитывались на образцах гуманитарной культуры, и изъятие этой последней из программы обучения «профессиональным компетенциям» в любой из областей

человеческой деятельности может обернуться лишь во вред этой же самой деятельности. Так, как показывает известный педагог А. С. Запесоцкий, в результате такого изъятия высшее образование теряет свою фундаментальность, ранее выступавшую основой для формирования у студентов целостного и системного видения мира благодаря акцентированию внимания на базовых и обобщающих теориях: по мере того, как фундаментальные концепции выводятся из учебных программ и планов, профессиональная подготовка оказывается отделённой от обретения нравственных ориентиров, а потому «нормой становится выпуск вузами во взрослую жизнь морально неукоренённых и социально безответственных субъектов, легко подбирающих оправдания под любые поступки, связанные с сиюминутной выгодой» [1, с.27].

Конечно, нельзя отрицать актуальность получения выпускниками высших учебных заведений профессиональных знаний и навыков, актуальных и необходимых для поиска работы после получения диплома, – но не менее значительным, в том числе и для сугубо профессиональной деятельности, оказывается воспитание упомянутого целостного мировоззрения, нравственных ориентиров и всего, что может входить в понятие высшего образования и культуры. А эти вещи отнюдь не подлежат ни однозначной оценке в плане их «качественности», ни чёткому прописыванию в перечне заказов «образовательных услуг», – и первыми исчезают с повестки дня при характерном для общества потребления переходе к, что называется, «ориентации на результат». Подобная установка, кстати говоря, противоречит, кроме всего прочего, и приобщению студентов к подлинной научной деятельности, поскольку занятия наукой, за исключением чисто прикладных исследований, предусматривают следование императиву бескорыстного поиска истины, когда единственным «результатом», который интересует ученого, является удовлетворение собственной любознательности, а любые «реальные» последствия такого удовлетворения – включая получение прибыли и гонорара, присуждение и присваивание степеней и званий, достижение признания в сообществе и т.д., – оказываются лишь побочными эффектами процесса исследования, к тому же далеко не обязательными и отнюдь не гарантированными. Особенно это касается гуманитарных дисциплин, в которых осознание «результативности» высказанных идей и сделанных открытий, а значит, и признание их значимыми для науки, а их авторов – достойными почёта и уважения, вполне способно опоздать на несколько десятилетий, а то даже и веков.

Пожалуй, вряд ли будет ошибкой предположить, что прагматизм и «ориентация на результат» и выступают и главными факторами, определяющими крайне высокие показатели распространённости среди студентов такого нарушения норм академической порядочности, как плагиат. Не имея склонности к научной работе, многие учащиеся, когда от них требуют пусть и самых элементарных, но все же разновидностей проведения научных исследований, от составления рефератов, контрольных и курсовых работ и до написания магистерских диссертаций, обычно идут «лёгким путем», заимствуя тексты из Интернета, даже не задумываясь над

необходимостью сочинять собственноручно и над тем вредом, который наносит их развитию как высококультурных и высокообразованных личностей полусознательный отказ от самостоятельного научного поиска.

И здесь мы снова возвращаемся к теме культуры как основной ценности системы образования и главной составляющей компетентности: к сожалению, развитие культуры как академической, так и общей значительно отстаёт от уровня развития информационных технологий, благодаря которым студенты во время своей самостоятельной работы оказываются наедине со значительным объёмом информации, доступным в сети, часто не имея достаточных компетенций для осуществления выбора наиболее существенного и научно достоверного из имеющегося массива данных. Очевидно, что всеобщая компьютеризация неожиданно и радикально изменила способ обучения в университетах, – можно сказать, что ещё в 1990-е годы студенты, которые обучались при помощи традиционных библиотек, были куда ближе к своим предшественникам по классическому европейскому высшему образованию эпохи Средневековья, чем к студентам сегодняшних, 2010-х годов. И речь здесь не столько об открывшемся доступе к тому самому огромному объёму информации, который можно только приветствовать, сколько о самом феномене информатизации. То есть, об иллюзии отождествления информации со знанием: ведь первая является лишь знанием отчуждённым, пригодным для продажи или для передачи другому в процессе коммуникации, но для превращения в собственно знание она должна быть усвоена, осмыслена, проработана – то есть, должна стать предметом отдельного нелёгкого труда, на который решаются сегодня далеко не все пользователи Всемирной Сети.

Разумеется, не может идти и речи об отказе от технологического развития и от компьютеров и Интернета, – дело только в надлежащем осмыслении этих явлений и в признании их ограниченности и недостаточности для науки и культуры в целом и для образования в частности. На такую ограниченность указывал в том числе и один из «отцов» современного искусственного интеллекта (AI) Джозеф Вейценбаум, который всегда подчеркивал, что работа электронной машины – это абстрактная игра, обособленная от реального мира. Исследователь с большим удивлением наблюдал ещё в 1960-70-е годы формирование субкультуры «компьютерщиков» и «хакеров» [6, p.161], называя их «машинными наркоманами», которые погружены в свой искусственный мир, созданный ими же, обладают умением, но не знанием (ср. с аналогичными идеями Х. Ортеги-и-Гассета) и уподобляются тем самым безграмотным переписчикам книг в средневековом монастыре. Традиционный инженер, проводил сопоставление Дж. Вейценбаум, может смириться с тем, что есть вещи, которые он не знает, – тогда как современный программист живёт и действует в своём собственном мире, слепо веря, что мир этот полностью ему подчиняется...

Действительно: современная компьютеризация может служить наглядным воплощением давней философской идеи *mathesis universalis*, всеобщей подсчитываемости, то есть выступает

почвой для того, что Ханна Арендт называла «иррациональной верой в вычислимость действительности», а Джозеф Вейценбаум – «превращением нашего мира в компьютер». Только то, что в 1960-е годы было достоянием немногочисленных тогда университетских программистов, стало сегодня реальным свойством миллионов пользователей ЭВМ и Всемирной Сети, которые получили доступ к новым технологиям, не успев сформировать в себе представление об ограниченности этих технологий, об отличиях информации от знания, о первенстве моральных ценностей и установок научной культуры перед «ориентацией на результат» и лозунгом «цель оправдывает средства».

Последний тезис, впрочем, оборачивается в наши дни скорее иной, неожиданной своей стороной: заменой целей средствами, уже без какого бы то ни было акцента на «оправдании». А значит, в полном соответствии с идеями Х. Ортеги-и-Гассета, задачей и целью современного высшего образования может и должен выступать возвращение к классике европейской цивилизации, к постулированию первенства культуры перед теми компетенциями и качествами, включая профессиональные и практически эффективные, которые только в свете этой культуры и обретают свой собственный смысл. Не менее выразительно, но несколько более специфическим языком об этом высказывался примерно в то же время и Шелер: «"образованным" является не тот, кто знает "много" о случайном так-бытии вещей (Polymathia), или тот, кто может в соответствии с законами в максимальной степени предвидеть процессы и управлять ими (первый есть "учёный", второй есть "исследователь")», – образованным является тот, кто овладел структурой своей личности совокупностью выстроенных в единство одного стиля идеальных подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, обращения с ним и с какими бы то ни было случайными вещами в нём; схем, которые предзаданы всякому случайному опыту, которые единообразно перерабатывают его и включают в целостность личностного "мира"» [5, с.45–46].

Иначе говоря, образованный человек, человек целостный, тот идеал, который определяет цель системы образования, – это личность, отличающаяся полнотой имеющегося у неё набора смыслов, с помощью которого она воспринимает мир вокруг неё, составляющий горизонт её мировоззрения [2]. Ведь горизонт явлений, доступных нашему непосредственному наблюдению, как правило, не совпадает с горизонтом смыслов, которые мы в состоянии предоставить наблюдаемым нами явлениям. И различие между человеком необразованным, человеком, который мыслит абстрактно, фрагментарно, и человеком образованным, мыслящим конкретно, интегрально, полномерно, – в том, что в первом случае «смысловой мир» значительно уже физического, а во втором – может намного превышать его по масштабам, помогая в том числе и его познанию, и плодотворной в нём деятельности, основанной на экологических (а не потребительских) принципах.

Именно такая образованность и выступает, на мой взгляд, залогом формирования и наличия у человека, у выпускника высшего учебного заведения творческого, критического мышления, способности иметь дело с любыми неожиданностями будущего. Специфика современной ситуации заключается в её нелинейности: готовых моделей, образцов поведения при любых обстоятельствах, «эффективных» стратегий принятия решений, на гипотетическое «обучение» которым настроена старая система образования эпохи Модерна, сегодня просто не существует и существовать не может. Поэтому основной ценностью и целью образования может выступать только культурный человек, обладающий значительным «набором смыслов», а потому и способный иметь дело с упомянутой ситуацией неопределённости. Именно общий уровень развития личности, обеспечиваемый мерой усвоением философии и гуманитарного знания человечества, выступает фоном и залогом компетентности человека практически в любой сфере жизнедеятельности, основой для формирования на этой общекультурной основе партикулярных знаний, умений и навыков, способности усвоения информации и превращения её в знание, способности придавать смысл наблюдаемым и изучаемым явлениям действительности.

Литература.

1. Запесоцкий А. С. Философия образования и проблемы современных реформ / А. С. Запесоцкий // Вопросы философии. – 2013. – №. 1. – С. 24–35.
2. Мелков Ю. О. Идеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей / Ю. О. Мелков // Філософія освіти. – 2012. – №1–2. – С. 211–222.
3. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета : Пер. с исп. / Хосе Ортега-и-Гассет. – Мн. : БГУ, 2005. – 104 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : Пер. с англ. / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 400 с.
5. Шелер М. Формы знания и образование : Пер. с нем. / Макс Шелер // Шелер М. Избранные произведения. – М. : Гнозис, 1994. – С. 15–56.
6. Weizenbaum J. Computer Power and Human Reason : From Judgment to Calculation / Joseph Weizenbaum. – N. Y.; San Francisco : W. H. Freeman & Co, 1976. – 300 p.
7. Weizsäcker E. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome / Ernst Ulrich von Weizsäcker and Anders Wijkman. – N. Y. : Springer Verlag, 2018. – 220 p.