

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ XXI ВЕКА**

VII международная научная конференция

Москва, 18–20 ноября 2010 г.

Доклады и материалы

Секция 6

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА

Выпуск 1

Москва

Издательство Московского гуманитарного университета

2010

Издание осуществлено при поддержке
Российского гуманитарного научного фонда
(проект 10-06-14117Г)

В93 Высшее образование для XXI века:
VII международная научная конференция. Москва,
19–20 ноября 2010 г.: Доклады и материалы.
Секция 6. Высшее образование и мировая культура.
Выпуск 1 / отв. ред. Вл. А. Луков, Н. В. Захаров. —
М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2010. — 71 с.

В выпуске публикуются материалы докладов,
представленных участниками VII международной научной
конференции «Высшее образование для XXI века».

Ответственные редакторы:
доктор филологических наук, профессор
Вл. А. Луков
доктор философии (PhD), кандидат филологических наук
Н. В. Захаров

Ответственный за выпуск:
кандидат философских наук Б. Н. Гайдин

© Авторы докладов, 2010.
© МосГУ, 2010.

**ВКЛАД В МОДЕРНИЗАЦИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТЫ**

Н. В. Захаров, Вал. А. Луков,

Вл. А. Луков, Б. Н. Гайдин

(Московский гуманитарный университет)

Доклад Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и
прикладных исследований Московского гуманитарного университета

A Contribution to the Modernization of Higher Education:

Internet Projects for the Humanities

N. V. Zakharov, Valery A. Lukov, Vladimir A. Lukov, B. N. Gaydin

(Moscow University for the Humanities)

Report of the Theory and History of Culture Center of the Institute of Fundamental
and Applied Studies at Moscow University for the Humanities

В докладе обобщается материал, отражающий работу Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета по созданию гуманитарных Интернет-проектов, в которых воплощается прикладной аспект тезаурусного подхода, в чем авторам видится вклад в модернизацию высшего образования. Интернет-проекты ИФПИ подготовлены при финансовой поддержке РГНФ (в тексте указаны данные о грантах РГНФ).

Ключевые слова: модернизация высшего образования, интернет-проекты, гуманитарное знание, мировая культура.

Институт фундаментальных и прикладных исследований МосГУ исходит из представления о неизбежности, более того, необходимости модернизации высшего образования в России. Одним из путей такой модернизации выступает создание обширных баз данных в Интернете. Именно в этом направлении ИФПИ сосредоточил свои усилия, стремясь внести свой вклад в создание условий для модернизации российского образования.

Теоретическое обоснование этой деятельности вытекает из последовательного применения тезаурусного подхода¹.

Появление новых информационных источников, упрощающих работу с большими пластами информации, приводит к перестроению

¹ См.: Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М., 2008. Значение этого подхода для современной науки раскрыто в работе: Костина А. В. Теоретические проблемы современной культурологии: Идеи, концепции, методы исследования. М., 2008. (Глава 14. Тезаурусный подход как новая парадигма гуманитарного знания, с. 234–247).

структуры культурного тезауруса: меняется содержательная сторона гуманитарного знания.

Прежде всего, отчетливо обнаруживается движение различных гуманитарных дисциплин к междисциплинарности (к изучению одного явления методами различных дисциплин — «диалогу наук») и к комплексности исследований (обобщение результатов исследования методами многих дисциплин — «полилог наук»). Эти тенденции дополнены новыми явлениями в современной культуре, возникающими в диалоге книжной и «цифровой» культур (систем ценностей).

Впрочем, вопрос об источниках информации также имеет отношение к обновлению содержательной стороны гуманитарного знания. Новое в гуманитарных науках выражается в принципиальном изменении источниковой базы исследований и технологии обработки информации. Информационно-поисковые системы позволяют обрабатывать базы данных, получать результаты в обработке таких объемов информации, которые прежде были недоступны исследователям. Это открывает новые возможности в создании концепций и исследовательских гипотез. Меняются и требования к самим научным гипотезам, которые должны обладать необходимой гибкостью и возможностью их постоянной коррекции в динамическом изменении информации.

Учитывая сказанное, Институт фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета взял курс на развитие новых информационных технологий в области гуманитарных наук, разработав цикл Интернет-проектов, которые были представлены научной гуманитарной экспертизе самого высокого уровня и в итоге получили гранты Российского гуманитарного научного фонда. Мы представляем некоторые из них.

Информационно-исследовательский портал МосГУ «Человеческий потенциал России» (под редакцией проф. Вал. А. Лукова). Проект осуществляется при поддержке РГНФ (проект № 3263406). (<http://hdirussia.ru>). Человеческий потенциал составляет основное богатство России, и его выявление, систематизация, описание, осмысление необходимы как в целях управления социальным и культурным развитием страны, так и для продвижения положительного образа России во внешних отношениях на межправительственном и неправительственном уровнях. Хотя в общей форме признание особых качеств человеческого потенциала России не подвергается сомнениям, остаются проблематичными его оценка, способы его измерения и

экспертизы, системного описания, а также выявления проблем развития человеческого потенциала в биотическом, социальном, культурном, нравственном и других аспектах, стратегическое проектирование его накопления и реализации, его передачи новым поколениям в условиях многополярного мира. Теоретические работы в этой области нередко характеризуются экономическим уклоном и концептуально обосновывают растрату человеческого потенциала как ресурса экономического роста. В ряде научных сообществ сформировался другой взгляд на человеческий потенциал России, в основе которого — осмысление культурного своеобразия и возможностей человеческого развития, которыми располагает наша страна. Такой потенциал реализуется без его утраты: происходит кумулятивное накопление его качественных характеристик как общенародное достояние, передаваемое новым поколениям. В этом ключе работы по проблематике человеческого потенциала велись в Институте человека РАН и ныне продолжаются в Институте философии РАН, а в аспекте межпоколенческих отношений — в Московском гуманитарном университете. В настоящем проекте его научное содержание определяется соединением концепций и результатов практической работы (эмпирических исследований, организационного консультирования, экспертизы актов законодательства и др.) этих двух исследовательских групп. В Информационно-исследовательском портале публикуются научные статьи, результаты эмпирических исследований, тематические доклады, материалы конференций по проблемам человеческого потенциала России. Эта работа выявит преимущества и особенные черты, которые имеет Россия в аспекте человеческого потенциала. Кроме теоретического значения, такая научно-исследовательская информация может стать существенной для работы органов государственной власти, СМИ, общественных объединений в формировании на международной арене позитивного образа России и ее людей. Публикация в электронном портале «Человеческий потенциал России» исследовательских материалов, включение материалов о достижениях россиян в различных сферах духовного творчества, культурных и технических инновациях, социальных и культурных проектах, традициях и инновациях, связи поколений и др. позволит лучше осмыслить человеческий потенциал как основное богатство России, сформировать подходы к экспертизе принимаемых управленческих решений в аспекте их влияния на состояние и изменения человеческого потенциала.

Информационно-исследовательская база данных «Русский Шекспир» (руководитель проекта Н. В. Захаров). (<http://rus-shake.ru/>) Проект был поддержан РГНФ (2005–2007 гг.). Создание «Информационно-исследовательской базы данных «Русский Шекспир» представляется сложной научно-исследовательской задачей, направленной на интеграцию сразу нескольких направлений. Во-первых, это собственно научные задачи: создание наиболее обширной библиографии по теме «Русский Шекспир», которая включает в себя целый ряд разделов («Переводы произведений Шекспира на русский язык: собрания сочинений и сборники, отдельные произведения», «Критические работы, посвященные творчеству и жизни Шекспира» (проблема авторства, критика отдельных произведений, Шекспир и театр, история шекспироведения, Шекспир и зарубежная литература, Шекспир в России, Пушкин и Шекспир, пародии на произведения и т. д.); исследование и разработка проблем, связанных с вхождением Шекспира в русскую культуру, формированием русской теорией перевода (написание статей и монографий). Во-вторых, это сугубо образовательные вопросы, связанные с использованием Интернет-ресурсов в преподавании филологических дисциплин, методики перевода, истории театра, кинематографа, мировой художественной культуры, разработка оригинального спецкурса «Русский Шекспир». Проект был рассчитан на три года, но обновление контента идет постоянно.

Информационно-исследовательская база данных в окончательном виде будет включать в себя публикацию переводов произведений Шекспира на русский язык, вольных переложений и переделок его произведений, публикацию критических работ и исследований по общим вопросам творчества Шекспира, по проблеме авторства, истории шекспироведения, по отдельным произведениям великого драматурга, их театральным и кинематографическим версиям. Большой объем работы в этом направлении уже выполнен. База данных содержит публикацию как оригинальных результатов текстологических исследований авторского коллектива, так и свыше 1700 печатных источников, многие из которых недоступны большинству исследователей. Технология подготовки информации основана на применении языка разметки XML, что обеспечивает воспроизведение оформления и шрифтовых особенностей оригинального текста.

Основное значение базы данных — рецепция наследия Шекспира в России и в ряде других стран, его влияние на русскую культуру,

литературу и театр. Среди задач проекта — обеспечение справочными ссылками на обширные информационные ресурсы по Шекспиру в Интернете. Проект предполагает разработку и внедрение принципиально новой методики изучения наследия Шекспира в России с учетом системных и функциональных свойств объекта исследования и современных информационных технологий. Информационно-исследовательская база данных будет опубликована в Интернете, она может быть использована в научной, преподавательской и переводческой деятельности, предназначена как для исследователей, так и всех почитателей творчества Шекспира.

Одна из задач проекта — сбор, хранение, использование и распространение в электронной форме больших объемов текстовой информации, предоставление всем заинтересованным исследователям справочной информации, которая является неотъемлемой частью русской культуры, исследуется и изучается в высшей и средней школе России и всего мира. Многие тексты представлены в редких и недоступных сегодня изданиях. Создание электронной библиотеки «Русский Шекспир» в Интернете позволяет предоставить доступ к авторитетным гипертекстовым изданиям, включающим как сами тексты, так и справочный аппарат (вступительные статьи, комментарии, справочные материалы электронных изданий).

Проект дает возможности комплексного изучения такого явления, как «Русский Шекспир». В русской культуре, как и в других национальных культурах, есть мировые гении, освоенные в этих культурах в своих национальных интерпретациях. Таковы русский Гомер, русский Сервантес, русские Гете и Шиллер, русские Байрон и Вальтер Скотт, американский и японский Достоевский. Шекспир давно является важнейшим компонентом изучения английской культуры в России. Наследие Шекспира активно изучается как в университетах, так и в школах. Внимание исследователей привлекают не только тексты великого драматурга, но и театральные постановки, экранизации его произведений в кинематографе. Преподавателям, студентам и школьникам явно не хватает информации о месте Шекспира, которое он занимает в литературе и культуре России и всего мира.

Научную актуальность проекта представляет очевидный факт: если рецепция Шекспира и усвоение его уроков («шекспировские штудии») в русской культуре достаточно хорошо изучены в современном литературоведении (М. П. Алексеев, Ю. Д. Левин и др.), то влияние не всегда совершенных и безупречных переводов — переделок

его произведений, театральных постановок и актерской игры на поэзию и прозу «золотого» и «серебряного» веков русской литературы до сих пор не было предметом серьезного исследования, что и является одной из основных задач данного проекта.

Сегодня во всем мире идет процесс интенсивного создания электронных библиотек и соответствующих справочно-информационных систем. В иноязычном Интернете широко представлены справочные и образовательные ресурсы о Шекспире на английском и многих других языках особенно в США и Великобритании.

На русском языке, особенно в библиотеке М. Мошкова (<http://lib.ru/SHAKESPEARE/>), хорошо представлены переводы Шекспира последнего столетия, в том числе и ставшие классическими переводы Б. Пастернака, Т. Щепкиной-Куперник, М. Лозинского и др. У них один недостаток — они подготовлены энтузиастами и любителями без должного усердия, без выполнения требований и правил текстологической подготовки электронных научных изданий. В этих интернет-проектах отсутствует научно-исследовательская составляющая.

«Мир Шекспира: Электронная энциклопедия» (под общей редакцией Н. В. Захарова) Проект поддержан РГНФ (проект № 08-04-12128 в). (<http://world-shake.ru/>). Другой информационный проект, к реализации которого приступил Институт фундаментальных и прикладных исследований МосГУ в 2008 г., составляет оригинальную часть комплексного исследования творчества Шекспира и его мирового значения. Выполнение проекта должно завершиться разработкой, созданием, внедрением и публикацией электронного словаря «Мир Шекспира: Электронная энциклопедия» в виде информационного веб-ресурса в 2010 г. Планируется его дальнейшая поддержка и обновление в сети Интернет независимо от конечного срока выполнения грантовых обязательств.

В проекте решаются задачи теоретического осмысления проблем освоения творчества зарубежного писателя русской культурой, собирается воедино и обобщается весь комплекс сведений о месте Шекспира в культуре России от первого знакомства с его творчеством в XVIII веке до наших дней: переводы, постановки на сцене, издания, кино- и телеэкранизации, шекспировские образы и сюжеты в живописи, музыке, балете, литературная, театральная, искусствоведческая критика,

исследования, интерпретации, освещение в сайтах Интернета, Шекспир в повседневной культуре.

Научные проблемы, на решение которых направлен проект, включают в себя фундаментальное понимание, максимально полное и всестороннее представление значения Шекспира и его творчества в культуре России и в современном мире. Актуальность научной проблемы состоит в насущной необходимости систематизировать обширный материал о вхождении творчества Шекспира в общемировой и русский культурные тезаурусы с целью более глубокого понимания основ отечественной культуры нового и новейшего времени. Конкретизация проблемы заключается в выявлении специфики феномена «Мир Шекспира» и усиления значения отечественной традиции восприятия и изучения творчества британского драматурга в мировом шекспироведении.

Проект направлен на решение как сугубо научных, так и прикладных проблем.

Шекспир является одним из мировых гениев, заложивших основания современной цивилизации. На изучении его поэтического наследия держится наука и образование многих стран, в том числе и России. Шекспир оказал глубокое влияние на русскую культуру, литературу и театр. Своеобразна рецепция творчества Шекспира в русской критике. Вместе с тем недостаточно прояснен процесс становления литературной репутации Шекспира, малоизвестны источники, которые лежат в основе высоких оценок, прозрений и предубеждений отечественных поэтов и критиков. В результате реализации проекта будет создан информационный ресурс, имеющий задачей формирование систематизированного (энциклопедического) представления о присутствии гениального зарубежного автора в отечественной культуре, а осваивающая инокультурные образы русская литература предстает как часть литературы всемирной. Впервые в полном виде будет представлена проблема шекспиризма как специфически русской формы осмысления творческого вклада Шекспира в мировую культуру и отечественного переосмысления его творчества.

К прикладным, отчасти техническим проблемам относятся сбор, хранение, использование и распространение в электронной форме больших объемов текстовой и визуальной информации. Цель их решения направлена на предоставление всем заинтересованным исследователям справочных материалов, которые являются неотъемлемой частью

русской культуры, исследуется и изучается в высшей и средней школе России и всего мира.

Таким образом, сфера использования проекта необычайно широка — научные исследования, театр и кинематограф, преподавание Шекспира в высшей и средней школе. Точно также широк и круг потенциальных пользователей Электронной энциклопедией «Мир Шекспира», который может состоять как из активных пользователей глобальной сети Интернет, читателей и поклонников творчества английского драматурга, так и серьезных исследователей, переводчиков, издателей, режиссеров, преподавателей, студентов и школьников.

Проект предполагает создание англоязычной версии большинства статей, которые позволят адекватно представить наследие Шекспира в русской культуре и предоставят доступ к огромному объему информации о Британском драматурге в России всем заинтересованным пользователям сети Интернет, не владеющим русским языком.

Основные научные методы, применяемые в исследовании, — историко-теоретический, герменевтический, разработка которых позволяет планировать фундаментальные результаты при решении поставленной задачи. Особое значение придается тезаурусному подходу, центром разработки которого стал ИФПИ МосГУ.

Электронной энциклопедии «Мир Шекспира» наиболее соответствует англоязычный коммерческий аналог: <http://www.shakespeare.com/>. Единственное несовершенство данного ресурса — это платный характер предоставления доступа (стоимость доступа к каждой публикации 15\$). На русском языке, особенно в Информационно-исследовательской базе данных «Русский Шекспир» (<http://rus-shake.ru/>), хорошо представлены переводы Шекспира, но существует необходимость в более эргономичном представлении энциклопедического знания о Шекспире.

Проекты Института фундаментальных и прикладных исследований МосГУ предполагают публикацию обширного материала по малоизвестным, труднодоступным, а зачастую забытым текстам «русского Шекспира», информационных материалов по «Миру Шекспира», его исторической эпохи, театру, разработку и внедрение принципиально новой методики изучения наследия Шекспира в России с учетом системных и функциональных свойств объекта исследования и современных информационных технологий. В последующем результаты работ по проекту способны к развитию путем обновления информации и

заполнения новых сегментов информационно-исследовательской базы данных.

«Французская литература от истоков до начала новейшего периода: электронная энциклопедия» (под редакцией проф. Вл. А. Лукова. В 2009 г. при поддержке РГНФ (грант 09-04-12150в) в рамках научной деятельности Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета начал разрабатываться монументальный проект «Французская литература от истоков до начала новейшего периода: электронная энциклопедия» (<http://www.litdefrance.ru/>).

Научную поддержку проекта оказывают Отделение гуманитарных наук Российской секции Международной академии наук (IAS, Инсбрук, Австрия), Центр тезаурологических исследований Международной академии наук педагогического образования. В разработке проекта принимают участие филологические кафедры и специалисты вузов Москвы (Московский педагогический государственный университет, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Московский государственный лингвистический университет, Гуманитарный институт телевидения и радиовещания имени М. А. Литовчина и др.), Самары, Магнитогорска, Орска, Нижнего Новгорода, других российских городов, в которых интенсивно ведется комплексное исследование истории французской литературы от истоков до наших дней.

Цель проекта — дать всестороннее представление и концептуальное структурирование материалов об историческом пути развития французской литературы — одной из магистральных литератур мира.

В проекте решаются задачи теоретического осмысления проблем освоения французской литературы русской культурой, собирается воедино и обобщается комплекс сведений об этапах развития литературы Франции (в соответствии с требованиями теоретической истории литературы Д. С. Лихачева, историко-теоретического и тезаурусного методологических подходов современного литературоведения), литературных направлений, течениях, движениях. Большое внимание уделяется жанрам, системам жанров, началу формирования жанровых генерализаций. Параллельно выстраивается история французской литературы через персональные модели крупнейших французских писателей. Широко используется прием case study («исследование

случая»): публикуются материалы научных исследований отдельных проблем, произведений и т. д.

Актуальность проекта состоит в возникшей уже давно и ставшей насущной потребности огромный материал, связанный с историей французской литературы, который накопила отечественная наука за несколько столетий, определенным образом структурировать исходя из современных методологических способов осмысления обширных и многоаспектных контентов. Конкретизация этой проблемы заключается в выявлении «русского взгляда» на историю французской литературы, того интенсивного культурного диалога, в который вступили обе культуры в XIX веке. «Русский взгляд» отличается от «французского взгляда» довольно значительно и только в последнее время начинает корректироваться, но не исчезать, что объясняется тезаурусным подходом.

Основным научным методом, используемым в проекте, является метод тезаурусного анализа мировой культуры (тезаурусный подход). На основе этого метода и историко-теоретического метода (подхода) разработана периодизация французской литературы, представленная как закономерная смена стабильных эпох и переходных периодов.

В проекте планируется осуществление рассмотрения прямого диалога литератур Франции и России, а именно первой стадии этого диалога, до начала новейшего периода, когда окончательно складывается феномен всемирной литературы, и этот материал русско-французских связей предстает в проекте как прообраз будущей всемирной литературы, наиболее успешная и убедительная ее модель. Французская литература оказала огромное влияние на русскую литературу: Вольтер и Руссо, Гюго и Жорж Санд, Стендаль и Мериме, Бальзак и Флобер вошли в русский культурный тезаурус с такой степенью полноты, что представляются «русскими зарубежными писателями» (термин из современных литературоведческих исследований, основанных на тезаурусном методологическом подходе). Со второй половины XIX века русская литература стала входить в сознание французов столь же интенсивно: Тургенев, Толстой, Достоевский, а несколько позже Чехов и Горький стали для Франции «французскими русскими писателями» (что впоследствии облегчило создание во Франции самого мощного потока литературы русского зарубежья при параллельном освоении наиболее значимых произведений советской литературы, не случайно мэтр экзистенциализма Ж.-П. Сартр считал величайшим писателем XX века М. А. Шолохова).

Теоретическая история французской литературы (представленная через развитие направлений, жанров, наиболее общую периодизацию и т. д.) дополнена историей французской литературы, представленной через персональные модели наиболее значительных писателей², но также и через биографические справки о писателях второго и третьего ряда, которые, хотя и не перешагнули из своей эпохи в последующие эпохи, но зато свое время выразили наиболее, может быть, точно, передав в своих произведениях его специфику, атмосферу.

Многообразие материала персоналий (писатели, деятели культуры, журналисты, исследователи французской литературы и др.), материалов о художественных произведениях и их героях и т. д. позволяет говорить о проекте как об электронной энциклопедии, к которой будут обращаться в том числе и за поиском сведений о забытых писателях и литературных явлениях. В электронной энциклопедии предполагается заметное место уделить характеристике культурного контекста, в котором развивалась французская литература на разных этапах своего развития. Дополнительная информация будет содержаться и в иллюстративном материале статей.

В электронной энциклопедии используется прием case study («исследование случая»): создается расширение ряда энциклопедических статей материалами второго уровня, научными анализами отдельных проблем, произведений и т. д. Этот дополнительный уровень информации позволит проекту стать постоянно действующим научным семинаром по проблемам истории французской литературы.

На сегодняшний день материал по истории французской литературы многообразно представлен как в печатной форме, так и в форме электронной. Вместе с тем произошел определенный разрыв между обобщенным представлением о французской литературе в ее целостности, если говорить о названных формах: так, академическая «История французской литературы» в 4 томах выходила в 1946–1963 гг. и не переиздавалась, наиболее авторитетные французские издания такого типа (напр., История французской литературы под ред. А. Адана) вышли в 1970-х годах. Вузовские учебники по французской литературе в нашей стране не издавались с 1980-х гг. (учебники коллективов во главе с Л. Г. Андреевым, А. Л. Штейном), а их содержание частично устарело и к тому времени. Напротив, в Интернете можно найти новейшие сведения

² Теория этого вопроса изложена в работе: Луков Вл. А. Теория персональных моделей в истории литературы. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006.

о французской литературе, некоторые материалы на русском языке размещают французские структуры (посольство, культурные центры, фонды и т. д.). Вместе с тем, многие материалы неточны, а наиболее точные можно найти в размещенной в Интернете Литературной энциклопедии, словаре Брокгауза и Ефрона, которые опять-таки относятся к давно прошедшим временам (1930-е годы, даже рубеж XIX–XX веков). Работая, например, с таким популярным ресурсом, как Википедия, нужно быть в научном смысле хорошо подготовленным, чтобы отличить верные сведения от случайного и ошибочного материала. Однако не в этом видится основной пробел Интернета. Материалов о французской литературе насчитывается несколько миллионов, и требуется научный «навигатор» в этой бездне материала. Таким «навигатором» призвана стать данная электронная энциклопедия.

Электронная энциклопедия адресована неограниченному кругу пользователей в глобальной сети Интернет, занимающихся изучением французской литературы как по профессии (научные работники, преподаватели вузов и школ, студенты, аспиранты, переводчики, сценаристы, режиссеры, издатели), так и в связи с личными познавательными интересами, связанными с любовью к французской литературе и желанием глубже освоить ее сокровища.

«В. Г. Белинский». Еще один из проектов, разрабатываемых в ИФПИ МосГУ, осуществляется при поддержке РГНФ (грант № 09-04-12145в) Б. Н. Гайдиным: в специально создаваемом электронном научном издании «В. Г. Белинский» (<http://vgbelinsky.ru>) будет представлено в полном объеме критическое наследие В. Г. Белинского. Творчество русского критика и философа знаменует целую эпоху русской литературы и культуры России XIX века. Оно не утратило своего значения и в начале XXI века. Задача проекта — максимально полное и всестороннее представление литературной деятельности В. Г. Белинского, его роли в русской литературе, театре и культуре России в целом, начиная с XIX века и до сегодняшнего дня.

Актуальность проблемы состоит в публикации в открытом доступе текстологически подготовленных собраний сочинений разных лет в различных редакциях, а также отдельных статей, рецензий и заметок, не попавших в них и опубликованных в отдельных источниках. Также предполагается публикация избранной подборки журналов, сотрудником, ведущим критиком или редактором которых в разные годы являлся В. Г. Белинский («Телескоп», «Московский наблюдатель», «Отечественные записки», «Современник»). На базе ресурса будет

возможно представить различные литературно-критические статьи тех авторов, которые освещают наследие В. Г. Белинского и развивают его идеи. Проект направлен на решение как научных, так и прикладных проблем.

В. Г. Белинский внес огромный вклад в развитие русской литературно-критической мысли. «Эпоха Белинского» пришлось на «золотой век» русской литературы. Ему принадлежит огромное число критических статей как по творчеству отдельных писателей, поэтов, драматургов, переводчиков, так и обзорных статей, которые дают читателю представление о различных литературных тенденциях того времени. В. Г. Белинский сыграл существенную роль в развитии русской театральной критики. Не менее значителен вклад В. Г. Белинского в осмысление творчества таких столпов западноевропейской литературы, как У. Шекспир, Ф. Купер, Э. Т. Гофман и др., их путь вхождения в тезаурус русской культуры.

Разработка данного ресурса даст возможность предоставить доступ пользователям сети Интернет к изданиям с гипертекстовой разметкой, включающим как сами тексты, так и необходимый справочный аппарат (вступительные статьи, комментарии и т. п.).

Названные проекты способствовали значительной интенсификации научно-исследовательской работы: появились научные монографии³, диссертации⁴, статьи⁵, проведены серии «круглых столов», презентации проектов на международных конференциях и т. д.

Приведенные проекты демонстрируют прикладной аспект тезаурусного подхода, показывают возможности электронной формы хранения и обработки информации в решении задач гуманитарного знания и высшего образования сегодня.

³ См.: Захаров Н. В. Шекспиризм русской классической литературы: тезаурусный анализ. М., 2008; Шекспировские штудии IV: Луков Вл. А., Захаров Н. В., Гайдин Б. Н. Гамлет как вечный образ русской и мировой литературы. М., 2007; Шекспировские штудии XII: Луков Вл. А., Флорова В. С. «Сонеты» Уильяма Шекспира: от контекстов к тексту : (К 400-летию со дня публикации шекспировских «Сонетов»). М., 2009; и др.

⁴ См.: Гайдин Б. Н. Вечные образы как константы культуры (интерпретация «гамлетовского вопроса») : дис. ... канд. филос. наук. М., 2009.

⁵ В журнале «Знание. Понимание. Умение», периодическом сборнике научных трудов «Тезаурусный анализ мировой культуры» и др.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК КОНТИНЕНТАЛЬНЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ МЕГАПРОЕКТ

К. Н. Кислицын, С. В. Луков

(Московский гуманитарный университет)

Bologna Process as a Continental Social and Cultural Project

K. N. Kislitsyn, S. V. Lukov

(Moscow University for the Humanities)

В докладе Болонский процесс трактуется как континентальный социокультурный мегапроект. Публикация подготовлена при финансовой поддержке гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых (МК-4525.2009.6).

Ключевые слова: высшее образование, Болонский процесс, социокультурный мегапроект.

Болонский процесс своим философским стержнем имеет понимание современной культуры как прежде всего культуры диалога. В этом сегодня убеждены и крупнейшие мыслители различных стран, и большинство из тех, кто работает в вузах, не только столичных, но и провинциальных. Эти последние не меньше заслуживают внимания, чем великие умы XX и XXI веков, поскольку диалог культур не только фундаментальная философская идея, но и ориентир для повседневного поведения в усложняющемся мире. Даже более того: если такая идея не поддерживается в массах интеллигенции, а в нашем случае важно подчеркнуть — в массах работников сферы образования и науки, она становится абсолютно утопичной, нежизненной, неконструктивной. Поэтому против всяких правил сошлемся в характеристике диалога культур не на светил современной цивилизации, а на высказывание, прозвучавшее на провинциальной конференции в России: «В глубинной идее диалога культур формируется новая культура общения. Мышление и бытие другого человека не только углублено в каждом из нас, оно — это иное мышление, иное сознание, внутренне насущное для нашего бытия»⁶.

Диалогичность современной культуры проявляется в различных внешних феноменах: в развитии культурного туризма, когда люди

⁶ Вострякова Ю. В. Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры // Философско-методологические проблемы науки и техники. Самара, 1998. С. 78.

знакомятся с культурами других стран и народов, в бережном отношении к государственным историческим памятникам и их охране, в постмодернистском пристрастии к цитатам и аллюзиям и т. д. Все чаще новые открытия возникают на стыке наук, идет активный процесс налаживания междисциплинарных связей, интеграции науки и производства, науки и искусства, в результате которого, например, появились новые синтетические виды искусства: кино, телевидение, цветомузыка и т. п. Наблюдается интеграция стилей жизни, например, стираются различия между городским и сельским образом жизни. В этом прагматика и Болонского процесса.

Современная культура «мозаична», как охарактеризовал ее французский исследователь А. Моль⁷. Она возникает из соприкасающихся, но не образующих единых конструкций (отраслей) фрагментов, где нет строгого разграничения по тому или иному содержанию, по одним или другим критериям. Протообразом данной культуры является телеэкран, на котором в произвольном порядке можно транслировать разное содержание: новости, публицистику, философию, музыку, кино, религию и т. д. А современным средством воплощения этой новой культуры оказывается Интернет, в котором информация самого различного типа задействована в виде гипертекстовых связей.

Активность современных информационных процессов так высока, что заставляет подчинять себе традиционные элементы культуры и как следствие — изменять классическую систему культурной коммуникации, когда мы оказываемся в роли статистов, наблюдающих за процессом адаптации всей системы культуры к становящемуся глобальным новому информационному пространству. В качестве примера можно рассмотреть ситуацию с господством на международной арене (в силу политических, экономических, научно-технических и прочих условий) английского языка, когда доминирование одного языка неизбежно приводит и к изменениям стереотипов поведения в той или иной культурной среде.

Возникновение глобального информационного пространства кардинально меняет ситуацию обмена информацией между культурами. Культуры в рамках межкультурной коммуникации начинают адаптироваться уже не к друг к другу, а к единому информационному пространству как своеобразному метаязыку: «Культуры как бы погружаются в иную внешнюю среду, которая пронизывает

⁷ См.: Моль А. Социодинамика культуры. М., 1995.

межкультурные диалоги, создавая предпосылку для Интегрального Диалога и для замыкания его в Единой Информационной системе. Культура растворяется в этом информационном пространстве»⁸.

Можно заметить, что современное состояние культуры определяет ее стадию перехода от локального уровня к интеграционному. Любой переходный период всегда сложен и таит в себе некоторые угрозы: «Возникает опасность, что в новом коммуникационном пространстве будут господствовать общие стереотипы, общие оценки, общие параметры требуемого поведения, его общедоступные, то есть наиболее простые компоненты. Безусловно, что это сопряжено с массой удобств, но одновременно лишает диалог между культурами всякого смысла»⁹.

Образование и наука сегодня также выступают в качестве важнейшего интегративного фактора, оказывающего серьезное влияние на развитие современной культуры. Подобный диалог будет проявляться в виде активных форм взаимодействия между собой социальных общностей, университетов, педагогических технологий, научных разработок и их применений и т. д. Рассмотрение высшего профессионального образования как диалога «требует использования не только системного и институционального, но и социокультурного и социокоммуникативного подходов, а это значит, что для исследования поставленной проблемы необходимо применить достижения различных направлений социальной мысли, в том числе символического интеракционизма, семантики, семиотики, социолингвистики и др. Существенное значение для анализа ВПО как диалога приобретают понятия языка, письменного текста, информации как средств коммуникации, которые выступают необходимыми предпосылками выработки определенного социокода, содержащего объяснение способа трансляции накопленных знаний и опыта»¹⁰.

Одной из центральных задач Болонского процесса на сегодняшний день является интеграция всех европейских стандартов качества в высшем образовании и преодоление социальных и культурных

⁸ Миронов, В. В. (2005) Информационное пространство: вызов культуре [Электронный ресурс] // Информационное общество. Вып. 1. С. 14–18. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/4c1af4ae57b2af19c3257194002d5705> (дата обращения: 15.06.2010).

⁹ Там же.

¹⁰ Стенограмма Международных Лихачевских научных чтений. (2008) [Электронный ресурс] «Диалог культур и партнерство цивилизаций». Секция 9. Высшее образование: проблемы развития в контексте глобализации. С. 404. URL: http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2008/09_sek_9/00_kruglij_stol.pdf (дата обращения: 21.06.2010).

противоречий. Предварительное условие — выработка сравнимых методов и критериев для оценки качества научных исследований и преподавания. Еще в 1998 году Совет Европы рекомендовал провести сотрудничество в этой сфере. В результате проведенной работы для оценки качества в высшем образовании была учреждена Европейская сеть оценки качества (ENQA). В ходе так называемых Болонских семинаров новые предложения по повышению качества европейских стандартов (программы уровня бакалавра и магистра) были представлены в Амстердаме («Европейское измерение подтверждения качества»). В первом варианте проекта «Сопоставимые образовательные структуры в Европе» приняли участие 70 европейских университетов. Были выработаны критерии для сравнения итоговых структур по 7 предметам (бизнес, образование, геология, история, математика, химия и физика).

Сложность и противоречивость Болонского процесса обусловлены масштабом поставленных задач, диктуемых новой современной моделью образования, и неодинаковым уровнем образования в разных странах. Поэтому основной задачей европейской системы образования сегодня является выработка упрощенной и доступной процедуры доступа к высшему образованию, которая укрепила бы позиции Европы на мировом рынке высшего образования. Другой важной проблемой является проблема миграции студентов в пределах единого образовательного пространства. Пока еще не ясно, до какой степени это является предметом беспокойства для Европы. Например, Европейская комиссия до настоящего времени не проявляла устойчивого интереса к проблеме соотношения числа студентов, убывающих из стран Европейского союза и прибывающих на обучение. Статистика по данному вопросу отсутствует. В центре внимания до сих пор оставались в основном вопросы мобильности студентов, желающих обучаться в Европе. Решение данного вопроса будет зависеть от политики и инициативы отдельных европейских государств. Некоторые из них уже выразили заинтересованность в привлечении студентов не из европейских стран, например, Соединенное Королевство, Нидерланды, Германия и Франция. Другие страны еще не столкнулись с проблемой нехватки мест для собственных студентов. Такие страны, как, например, Греция являются «экспортерами» студентов.

Другой важный аспект связан с возможностью той или иной страны привлекать иностранных студентов, и в этом отношении важен язык, на котором ведется преподавание. Страны, упомянутые выше, или

имеют язык лингва-франка в качестве родного, или хотели бы использовать такой язык для отдельных курсов. Следовательно, успех Болонской инициативы в повышении конкурентоспособности европейского высшего образования в деле привлечения большего количества студентов не из Европы будет главным образом зависеть от конвергенции национальных образовательных программ, а также от способности учреждений системы высшего образования адекватно и грамотно реагировать на указанную конвергенцию.

В ряде стран Европейского союза системы оценки качества еще не были (полностью) разработаны, в то время как в других странах уже использовались усовершенствованные системы. Введение более конвергентной системы получения академических степеней привело бы к необходимости иметь согласованные критерии оценки качества и, согласно мнению многих экспертов, к установлению некоего минимума требований для предусматриваемых образовательных уровней. Поэтому можно ожидать, что в ближайшее время Болонская инициатива введет вопросы *аккредитации* в центр дискуссий о высшем образовании в Европе.

Междисциплинарный подход в образовании и науке, с одной стороны, суживает область неодинакового (недоступного, но именно поэтому и интересного, требующего дополнительной культурной обработки), подчиняя различные культуры некой единой искусственной суперкультуре (например, компьютерной с фактически единым языком), а с другой стороны, растворяет менее развитые культурные системы (образовательные, технические) в более развитых. Именно «педагогическая деятельность организует внутри культуры канал образования, через который проходит, если не все, то самое существенное и основное для данной культуры содержание, чтобы стать достоянием конкретного индивида и его деятельности, а через них снова вернуться в культуру. Канал образования специфичен тем, что он находится внутри культуры, и через него культура пропускает себя, чтобы снова вернуться к себе. Работа канала будет эффективной тогда, когда его архитектоника, его строение будет соответствовать строению культуры, логике организации ее материала. Иначе культурное содержание «не пройдет» через канал образования, так как форма, строение, способ действия этого канала будут не соответствовать требованиям содержания» (Конев, 1999: 2). Подобный модуль образовательного пространства порождается самим характером культуры нового времени и логикой организации культурных значений.

Для того чтобы поле образования соответствовало логике культуры, а его строение продолжало сохранять адекватность, современная архитектура педагогического пространства в процессе ориентации педагогического действия на формирование «человека культуры» должна сохранять баланс между старыми, успешно зарекомендовавшими себя и новыми образовательными методиками. Одним из таких новых методов является метод организации диалога вокруг «точек интенсивности». Определение культурной ситуации «точек интенсивности» было сформулировано российско-грузинским философом М. К. Мамардашвили.

Каждая культура пытается найти ответы на вечные вопросы жизни человека, но тайна этих вопросов заключается в том, что никакие ответы на них не могут быть признаны однозначными. Сталкиваясь с «вечными вопросами», человек оказывается в ситуации некоего «зазора» (термин Мамардашвили), с одной стороны, он отрывается от привычного и обыденного, но не «входит в контакт» с предметом размышления (Богом, смертью и т. д.), с другой стороны. Именно этот «зазор» нуждается в мысли как опоре. «Поэтому вечные проблемы играют в культуре роль возбудителя мысли, так как стоит только человеку прикоснуться к ним, как они интенсивно втягивают его в размышление и «вытягивают» из него мысль»¹¹.

В качестве «точек интенсивности» мыслительной деятельности могут выступать не только «вечные» проблемы человеческой жизни. Такими опорными точками мысли могут быть отдельные проблемы науки, события истории или произведения искусства. Традиционная практика преподавания гуманитарных дисциплин предполагает «линейно-исторический» подход, когда произведения или события рассматриваются в хронологической последовательности, и человек, изучающий их, стремится охватить весь ряд событий или произведений как можно более полно. Метод «точек интенсивности» предполагает детальное изучение одного феномена, но таким образом, чтобы через него была просмотрена вся культурная целостность. «Каждое событие или произведение входит в культурную целостность, выросло из нее, несет ее в себе и дает возможность выйти на нее. Умение построить обсуждение культурного феномена так, чтобы через него просмотреть и увидеть всю культуру, и означает приобщить учеников к линиям сопряжения мыслей в данной культуре, к силовым линиям напряжения

¹¹ Конев В. А. Человек в мире культуры (Человек, культура, образование). Самара : Изд-во Самарск. ун-та, 1999. С. 15.

мысли. Метод организации диалога вокруг «точек интенсивности» (В. С. Библер говорит о «точках удивления») позволяет не только сэкономить драгоценное учебное время, но, главное, дает возможность соединить содержание знания с мыслью, которая его породила»¹². Поэтому применение в современной образовательной модели метода организации диалога вокруг «точек интенсивности» видится актуальным и перспективным.

Как уже было отмечено, природа и сущность ситуации культуры проявляется в диалоге. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать эту ситуацию культуры, ситуацию мысли, в которой оказываются он сам и его студенты, и закрепить знания-мысли в сознании всех участников данной ситуации. По мнению А. А. Орлова, «современное высшее гуманитарное образование, ориентированное на всемирное развитие субъективности личности студента как носителя индивидуальной и социальной культуры, целесообразно рассматривать как диалог между познающим и образовательным пространством. При этом обучение трактуется нами как многообразная познавательная деятельность обучающихся, осуществляемая в различных формах и видах: учение, научное исследование, общение со сверстниками, хобби и др. Такой подход позволяет при соответствующей организации образовательного пространства отождествлять его с содержанием гуманитарного образования, поскольку информационное и экзистенциальное взаимодействие студента с образовательным пространством может продуктивно осуществляться и через внутренний диалог — мышление («речь для себя»), и через общение с текстами (понимаемыми достаточно широко) — внешний диалог / полилог («речь для других»)¹³. В процессе познания учащийся должен находиться в позиции субъекта, соучастника данной деятельности, выражающего свою точку зрения на объект знания. Процесс сознательного овладения реальностью приводит к превращению акта деятельности в «участное» познание. Поликультурность диалога/полилога в образовательном пространстве современного вуза нуждается в его серьезном мониторинге, аналитико-диагностическом пропедевтическом анализе субкультурных, межпоколенческих, этнических и прочих особенностей как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Такая пропедевтическая работа является важным системообразующим

¹² Там же.

¹³ Стенограмма Международных Лихачевских научных чтений. С. 424.

фактором при проектировании образовательного пространства каждого отдельно взятого вуза.

В XXI веке высшее образование выступает в качестве основополагающего компонента устойчивого развития человеческого сообщества, в котором важнейшее место отводится университетскому образованию, главной задачей которого является формирование универсальной образовательной модели, основанной на приоритетах гуманитаризации знания. Проблема необходимости создания совершенно новой архитектуры педагогического пространства, которая бы объективировала в себе новые цели образования, которая ставила бы и преподавателя, и студента в новые корпоративные отношения в системе образования, является на сегодняшний день крайне насущной и диктует поиск новых педагогических и научных методов в организации диалога.

Основные проблемы реализации Болонского процесса могут быть представлены на примере Италии и других европейских странах. В Италии Болонский процесс определяют как реформа «3 + 2», подразумевая разделение университетского учения на две фазы: бакалавр и магистратура («lauree triennali» и «lauree magistrali»).

Главной целью реформы было включение итальянского образования в общую европейскую систему университетского обучения. Кроме того, ее задачей было увеличить число выпускников с высшим образованием, повысить уровень их подготовки и унифицировать программы, формы обучения и перечень учебных дисциплин на всей территории страны. Было введено понятие «кредита» и кредитных единиц, каждая из которых подразумевает 25 учебных часов (часы для лекций, семинаров, лабораторных работ и индивидуального обучения). В разных университетах по-разному распределяется число кредитов, выделенных для тех или иных предметов или курсов. Тогда же был введен принцип производительности и эффективности курсов: по этому критерию определяют количество министерских центральных дотаций для всех итальянских университетов (которые уже с 1990-х годов действуют в режиме финансовой автономности).

Из-за того, что в последние годы уровень обучения в средней школе снизился, а многочисленные попытки ее реформирования не привели к должным результатам, перед университетом была поставлена дополнительная задача — восполнить пробелы образования и повысить уровень учащихся, что привело к определенной «лицеизации» университета. Важно заметить, что до 1970-х годов итальянский

университет был исключительно элитным заведением: в него могли поступать только выпускники лицеев.

Лишь потом университет стал массовым учебным заведением, и начался процесс либерализации, когда в университет стал принимать выпускников из других средних учебных заведений. С одной стороны, реформа «3 + 2» помогла этому процессу, но, с другой, способствовала и явному понижению уровня обучения. Критерий производительности, регулирующей число экзаменов, так же привел к дальнейшему упрощению системы образования, особенно — в той ее сфере, где наиболее остро стоит вопрос о профессионализации — т. е. в гуманитарных науках. Если прикладные дисциплины смогли лучше адаптировать свои курсы к новым задачам, то гуманитарные науки (за исключением таких прикладных специальностей, как, например, школа переводчиков или очень распространенные в Италии курсы по изучению и защите культурных ценностей) не смогли повысить свой качественный уровень. Система кредитов, где часто предусматривается даже число изученных страниц для каждого часа индивидуального обучения, способствовала бюрократизации обучения (профессора превращаются в чиновников, вынужденных, вместо своих прямых обязанностей, заполнять таблицы и анкеты, готовить всевозможные отчеты, лишая себя возможности заниматься научными исследованиями).

В результате возникла ситуация, при которой уровень дипломных работ по окончанию пятого года обучения чаще всего не превышает уровня дипломов, писавшихся по окончанию предреформенной четырехлетней системы (другими словами, студенты «перевыполняют четырехлетку за пять лет»). Конечно, число выпускников университета возросло, но их количество не перешло в качество. В Италии университетский диплом имеет статус общенационального, дающего право поступления на работу во все общественные учреждения и поэтому возникшее в результате последних реформ соревнование между университетами по количеству выпускников не привело к положительным результатам (например, уровень дипломов небольших провинциальных университетов не всегда соответствует надлежащим стандартам качества).

Филолог-славист, профессор Пизанского университета Стефано Гардзонио полагает, что «с введением реформы в отдельных университетах качество образования, безусловно, повысилось, и, надо признаться, общий диапазон курсовых дисциплин расширился, однако [...] качественный рост связан с искусством каждого доцента

комбинировать бюрократические указания жесткого университетского регламента с духовным пафосом передачи знания и культуры. Я прекрасно понимаю, что реформа призвана вписать итальянскую систему обучения в общеевропейские стандарты образования, чему и помогает общеевропейская программа «Эразмус». Это очень важное и плодотворное орудие интеграции и культурного обогащения. Но одновременно теряются и некоторые специфические национальные традиции, что затрагивает, в первую очередь, филологические дисциплины. Пока это не очень заметно, но боюсь, что жесткое применение принципов производительности, функционирование университета как предприятия, преобладание менеджерского подхода над чисто культурно-познавательным, могут быстрыми темпами привести в кризисное состояние некоторые дисциплинарные области (такие, как классические античные студии, философские дисциплины и, в частности, все узкоспециализированные дисциплины, которыми прежде так славился итальянский университет). [...] Университетское поприще — до известной степени работа творческая, и результаты зависят не только от организационных способностей, но и от творческих усилий»¹⁴.

Проблемы современного образования выявили необходимость в детальном анализе и мониторинге проводимых образовательных реформ. Так, в 2000 году появился проект «Евро-студент 2000», направленный на сбор и сопоставление данных в 7 различных странах Евросоюза (Австрия, Бельгия, Германия, Финляндия, Франция, Италия, Нидерланды). Данные были сфокусированы на различных аспектах высшего образования: условиях существования (образ жизни, средства существования) студентов, т. е. рассматривались финансовые источники, фонд студенческой семьи, правительственные распределения, языковые навыки (компетентность), временное пребывание за границей, жилищный и студенческий бюджеты. Результаты этого изучения были использованы в формировании и развитии новой образовательной политики¹⁵.

В 2003 году Национальный союз студентов Европы (ESIB), основанный еще в 1982 году, издал бюллетень о результатах Болонского процесса на европейском пространстве, основанный на данных

¹⁴ О Болонской реформе в Италии (Интервью со Стефаном Гардзонио) [Электронный ресурс] // Журнал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/slovo/39579.php> (дата обращения: 06.01.2009).

¹⁵ Publications. Final Eurostudent III (2005–2008) [Электронный ресурс] // Eurostudent . URL: <http://www.eurostudent.eu/publications> (дата обращения: 06.01.2009).

проведенного мониторинга среди студентов (European Student Bologna Surveys). По итогам опросов оказалось, что студентов в Болонской системе привлекает перспектива мобильности, так как это значит, во-первых, возможность путешествовать (благодаря кредитной системе), а во-вторых, работать в стране, где лучшие условия труда (благодаря стандартизации дипломов). Кроме того, среди положительных факторов были названы: возможность сотрудничества вузов, участие студентов в принятии решений, шанс познакомиться с другими культурами, социальная ориентация процесса, т. е. общедоступность высшего образования.

Некоторые из вышеназванных пунктов вошли и в список отрицательных, по мнению студентов, факторов. Например, многие студенты жаловались на ограниченные возможности мобильности (при переезде в другую страну студент часто должен предоставить доказательства, что в его распоряжении находится определенная сумма денег (для Норвегии, например, 9500 евро в год), если же таких доказательств нет — въезд в страну запрещен), на сильную рыночную конъюнктуру образования, возмущались падением качества образования. К отрицательным эффектам системы отнесли и недоступность магистратуры (из-за высокой оплаты), социальную неравноправность (также из-за финансовых возможностей), пассивность студентов (из-за плохой информированности и невозможности ни на что влиять). Также указывался произвольный характер трактовки новых правил, приводящий к их двойному истолкованию и, как следствие, к снижению качества образования.

В целом же ESIB поддержало Болонскую систему как попытку назревшего преобразования образовательной системы в Европе и как путь к объединенному образовательному пространству¹⁶.

В мае 2005 года ESIB представляет новую работу, названную авторами «Черной Книгой Болонского процесса». Книга создана на основании материалов, предоставленных студентами из 31 страны-участницы Болонского процесса, включая Италию, Францию, Великобританию. Книга описывает многочисленные недостатки реформы. Речь идет о таких насущных проблемах, как неэффективность кредитной системы, о проблемах, связанных со структурой

¹⁶ The European Students' Union. URL: www.esib.org

бакалавриата-магистратуры, о недостижимости настоящей мобильности.¹⁷

Во многих странах в последнее время ситуация с доступностью образования резко изменилась, причем совсем не в лучшую сторону, как это было обещано. Например, в Нидерландах плата за обучение увеличилась от 2 000 до 15 000 евро в год из-за несоблюдения спонсорами своих договоренностей и уменьшения государственных инвестиций в образование. Так, в Швейцарии в главном органе управления образованием (Swiss University Council) до сих пор нет ни одного представителя от общественных студенческих организаций, хотя студенческий актив добивается этого уже несколько лет.

Не секрет, что в Европе существуют и группы радикально настроенных студентов, такие, как норвежская группа Norsk Studentunion (NSU), членом которой объединяет противостояние именно основополагающим принципам Болонского процесса. Среди отрицательных сторон современного высшего образования они называют его коммерциализацию, ориентацию исключительно на потребности рынка и глобального капитала, сознательное снижение уровня массового образования (магистратура рассчитана на очень небольшой процент учащихся, большинство же ограничивается тремя годами учебы), приобретение отрывочных, фрагментарных знаний, навязывание мировоззрения, основанного на рыночной экономике. Это движение в 2005 году было подхвачено студентами 40 организаций разных европейских стран, которые приняли участие в Европейском Форуме по вопросам Образования, проведенном в Норвегии в Бергене параллельно заседанию официальных лиц от Болонского процесса. Критики Болонской системы выступают против ограничений государственного финансирования высшего образования, жесткого отбора при поступлении, повышения регистрационного взноса студентов и ухудшения качества образования. Координаторами данного движения являются студенческие организации многих стран: Национальное объединение студентов Германии, Французский Национальный Союз Студентов, Национальный союз студентов Италии, Союз Студентов Ирландии и другие. Массовые студенческие демонстрации в разное время прошли в Великобритании, Бельгии,

¹⁷ The Black Book of the Bologna Process [Электронный ресурс] // The European Students' Union. URL: http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-Blackbook_2005.pdf (дата обращения: 06.01.2009).

Чешской республики, Финляндии, Греции, Румынии, Латвии, Боснии и Герцеговине¹⁸.

Большинство требований студентов продиктованы не столько их принципиальным противостоянием Болонской системе, сколько их личными, хотя и справедливыми интересами. И одной из главных задач в настоящее время является задача урегулирования подобных противоречий и принятие выверенных, взаимовыгодных решений для всех сторон-участников процесса современного европейского образования¹⁹.

Анализируя вышеизложенный материал, можно прийти к выводу, что основной задачей европейской системы образования является выработка упрощенной и доступной процедуры доступа к высшему образованию, которая укрепила бы позиции Европы на мировом рынке высшего образования. Другой важной проблемой является проблема миграции студентов в пределах единого образовательного пространства. Пока еще не ясно, до какой степени это является предметом беспокойства для Европы. Например, Европейская Комиссия до настоящего времени не проявляла устойчивого интереса к проблеме соотношения числа студентов, убывающих из стран Европейского Союза и прибывающих на обучение. Статистика по данному вопросу отсутствует. В центре внимания до сих пор оставались в основном вопросы мобильности студентов, желающих обучаться в Европе.

Решение данного вопроса будет зависеть от политики и инициативы отдельных европейских государств. Некоторые из них уже выразили заинтересованность в привлечении студентов не из европейских стран, например Соединенное Королевство, Нидерланды, Германия и Франция. Другие страны еще не столкнулись с проблемой нехватки мест для собственных студентов. Такие страны как, например, Греция являются «экспортерами» студентов.

Другой важный аспект связан с возможностью той или иной страны привлекать иностранных студентов, и в этом отношении важен язык, на котором ведется преподавание. Страны, упомянутые выше, или имеют язык лингва-франка в качестве родного, или хотели бы использовать такой язык для отдельных курсов. Следовательно, успех Болонской инициативы в повышении конкурентоспособности

¹⁸ URL: <http://www.esib.org/news/studentdemosdec03.php>

¹⁹ Реалии Болонской системы в Европе [Электронный ресурс] // Неофіційна газета Київського університету. URL: <http://gazeta.univ.kiev.ua/?act=view&id=1191> (дата обращения: 06.01.2009).

европейского высшего образования в деле привлечения большего количества студентов не из Европы будет главным образом зависеть от конвергенции национальных образовательных программ, а также от способности учреждений системы высшего образования адекватно и грамотно реагировать на указанную конвергенцию.

В ряде стран Европейского союза системы оценки качества еще не были (полностью) разработаны, в то время как в других странах уже использовались усовершенствованные системы. Введение более конвергентной системы получения академических степеней привело бы к необходимости иметь согласованные критерии оценки качества и, согласно мнению многих экспертов, к установлению некоего минимума требований для предусматриваемых образовательных уровней. Поэтому можно ожидать, что в самое ближайшее время Болонская инициатива введет вопросы аккредитации в центр дискуссий о высшем образовании в Европе.

На данный момент инициативы, идущие «снизу», подталкивают развитие этого вопроса. Например, введение в Германии программ, предусматривающих получение степени бакалавра/магистра, инициировало учреждение аккредитационного совета. Подобные предложения в настоящее время разрабатываются и в Нидерландах. Правительство этой страны рассматривает в этой связи возможные аспекты сотрудничества с Германией и Соединенным Королевством. В дополнение в Европу прокладывает путь международная аккредитация (аккредитация АВЕТ). Поэтому можно сделать заключение: многочисленные аккредитации скоро станут более распространенным явлением в Европе, и в этих вопросах как студенты, так и работодатели будут играть важную роль²⁰.

Существенные изменения в экономике, политике, культуре, которые проявились в наиболее развитых странах мира в начале XXI века, заставляют заново обратиться к самим основам университетской системы и высшего образования — к тому, чему учить, чему учиться и как обеспечивать передачу знаний от поколения к

²⁰ Barblan, A. The Sorbonne Declaration — Follow-Up and Implications: A Personal View. Geneva : Association of European Universities / CRE, 1999; Beverwijk, J., and van der Maat, L. Introducing the Undergraduate-Graduate Structure: Reforming, Adding, and Renaming // Paper presented at the 21st EAIR Conference, Lund, August 1999 (unpublished); Haug, G. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe // Background paper commissioned by the European Commission DG XXII for the Bologna Meeting of 18–19 June 1999 (unpublished); Prodi, R. Idea dell' Europa. Rome : Il Mulino, 1999. (Отредактировано: И. Г. Сухиным)

поколению в условиях быстрого обновления не отдельных фрагментов, а всего корпуса современных наук. В этом аспекте новые черты приобретает и вопрос организации совместных образовательных программ, в которых происходит взаимодействие как студентов, так и преподавателей стран — участниц таких совместных проектов. Это взаимодействие не может быть простой суммой образовательных идей, положений, учебных материалов каждой из стран. В полный рост встает проблема обеспечения эффективности совместных образовательных программ на основе диалога культур — и как частный случай этого — диалога организационных культур.

В содержании высшего образования проблемы выживания человека, глобальных рисков для человеческой цивилизации лишь намечены, образовательные парадигмы остаются в своей основе теми же, что были полвека назад, изменение в технологии коммуникаций обновило способы передачи знаний, но *образовательная революция* (термин И. М. Ильинского) может считаться свершившейся, когда человек с высшим образованием начнет проводить в жизнь идеи устойчивого развития, примет ценности социальной ответственности, будет открыт к диалогу культур. Пока же инерционность университетской системы преодолевается крайне медленно и по большей части в вопросах, касающихся форм образовательной деятельности, а не ее существа. В этом, как показывает практика, — одна из основных проблем разработки и осуществления совместных проектов в области высшего образования.

НОВЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ

*С. Е. Крючкова (Государственный университет —
Высшая школа экономики)*

New Disciplines in Higher School: Problems of Formation

*S. E. Kryuchkova (State University —
Higher School of Economics)*

Доклад посвящен анализу методологических проблем преподавания новой дисциплины — инноватики. Автор предлагает программу спецкурса «Инновационная деятельность как предмет философско-методологического анализа».

Ключевые слова: методология инноватики, открытие, творчество, субъекты инноваций, инновационная политика государства.

The lecture covers analysis of methodological problems of teaching a new discipline — innovatics. Author suggests a special course program “Innovative Activity as a Subject of Philosophical and Methodological analysis”.

Keywords: methodology of innovatics, discovery, creation, subjects of innovations, innovative state policy.

Глобальная конкуренция резко меняет роль высшего и специального образования. В условиях изменения задач современного образования в российской высшей школе сегодня происходят значительные трансформации. Вузы не только организационно реформируются, но и обновляют содержание обязательных для той или иной специальности дисциплин. Все чаще в учебные планы включаются новые дисциплины, призванные дополнить набор уже имеющихся, так как ряд традиционных для высшей школы классических наук уже не позволяет в настоящее время подготовить современных, востребованных на рынке труда специалистов, отвечающих постоянно изменяющимся требованиям жизни, или переподготовить действующих практиков.

Традиционно научная дисциплина становится учебным курсом, пройдя достаточно долгий путь становления, сначала в научном плане, а затем в методическом: превращаясь в учебный курс, она «обрастает»

учебно-методическими пособиями, учебниками и хрестоматиями (Зайцев, 2007: 3). Большинство вводимых сегодня в учебные планы ряда специальностей новых дисциплин пока находятся в стадии становления: многие из них не только не прошли достаточную практическую апробацию, но и необходимое теоретическое оформление. К числу таких дисциплин относится инноватика, которая рекомендована независимым комитетом по сертификации учебных материалов в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям (специальностям) «Менеджмент», «Экономика», «Социология», «Государственное и муниципальное управление». Однако потребности времени таковы, что курсы, посвященные инновационной проблематике, начинают включаться в учебные планы по подготовке специалистов гуманитарного профиля. Примером может служить спецкурс «Инновационная деятельность как предмет философско-методологического анализа», читаемый студентам-философам Высшей школы экономики (Крючкова, 2001). Чтение такого курса — не только выполнение требования приближения преподавания гуманитарных дисциплин к профилю вуза, но и требование времени. Специализация в области инноватики давно институализирована в западной системе образования, в условиях же России она только в начале пути. Так, в 1999 г. на базе Санкт-Петербургского государственного технологического университета начали готовить бакалавров по специальности «Инноватика», а с 2002 г. в целом ряде университетов в экспериментальном порядке началась подготовка студентов по специальности «Управление инновациями». Пионером здесь является Государственный университет управления. Также курс «Теория и практика инноваций» преподается в Высшей школе экономики, где он читается студентам магистратуры факультета экономики в рамках специальности «Экономическая социология». Изучение этой дисциплины, как показывает автор одного из первых учебников по инноватике в нашей стране Н. И. Лапин, подтвердило ее жизненность (Лапин, 2008: 10–11).

Термином «Инноватика» сегодня чаще всего называют комплексную междисциплинарную область знания, в которой рассматриваются проблемы возникновения, производства и распространения инноваций. Сегодня вполне можно ставить вопрос о необходимости разработки и статусе новой предметной области, которую можно назвать «инноватикой». Понятие (лексема) инноватики значительно шире и глубже по своему содержанию по сравнению с

термином «инновация». Оно включает в себя: знание об основных характеристиках инновационного процесса, «жизненном цикле» инновации и специфике его проявления в разных сферах, знание с деловых циклах и технологических укладах, а также знание о методах, принципах и условиях осуществления инновационной деятельности (Крючкова, 2000: 164). Инноватика позволяет предвидеть перспективу долгосрочного технико-экономического развития общественного производства, показывать влияние на изменения в фазах делового цикла. Необходимость выделения инноватики, как новой области знания, непосредственно занимающейся теорией и практикой инновационной деятельности, вызывается, в первую очередь, практической потребностью общества в нахождении оптимальных условий для воспроизводства инноваций на постоянной основе, нахождении оптимальных форм управления инновационной деятельностью, а также способов активного включения в нее человека. На Западе интерес к этой предметной области проявляют специалисты различных научных дисциплин, а также инженеры, управленцы, специалисты по менеджменту и маркетингу. И это не случайно, так инновационный процесс соединяет в своем «жизненном цикле» различные виды деятельности, ибо объединяет такие, как казалось раньше, достаточно далекие сферы, как наука и рынок, рынок и производство. В нашей стране за последние годы также проявился достаточно высокий интерес к данной области знания. Появляются не только теоретические работы, но первые учебники, что актуализирует и стимулирует процесс создания инновационной методологии.

Инноватика сегодня находится на стадии формирования, что объясняется нерешенностью многих проблем, и, в первую очередь, вопроса о статусе инноватики в целом. Если мы имеем дело с появлением новой научной дисциплины, то тогда встает вопрос о ее предмете. В этом случае необходимо заняться выяснением предмета инноватики, отличающим ее от других наук, а также ее методах, понятийном аппарате и основных принципах. Представляется, что на сегодняшний день более точным будет говорить лишь о процессе становления инноватики, как новой синтетической области научного знания, носящей междисциплинарный характер.

Центральным пунктом для инноватики является вопрос об инновационном методе, так как выработка последнего важна для ответа на вопрос о статусе самой инноватики: является ли она новой научной сферой или же речь должна идти о междисциплинарном синтезе и

методологической основе для осуществления последнего? Теоретические разработки по созданию инновационного метода начались уже с начала 90-х годов. Это было связано с тем, что разработанная в конце 70-х годов методология системного анализа и разрешения проблемных ситуаций, не привела к каким-либо результативным сдвигам. Именно это, по мнению одного из разработчиков инновационного метода В. С. Дудченко, явилось толчком для появления работ по инноватике, которая с самого начала стала претендовать на статус базовой дисциплины для целого ряда исследований (Дудченко, 1996).

Сам термин «инновационный метод» сегодня все чаще встречается в работах российских социологов (Карпова, 2004). На его создание оказали влияние разработки целого ряда отечественных исследователей, например, системно-мысле-деятельностная методология Г. П. Щедровицкого и его школы, наработки специалистов в области игрового моделирования (организационно-деятельностные игры, «инновационные игры»), метод исследования действием, концепция «ситуационных структур», «репрезентационное моделирование» и др. (Пригожин, 1987). Однако все эти исследования были не чем иным, как работами по созданию конкретных методик и практически не поднимались до уровня методологии, хотя многие из авторов полагали, что создают новую методологию. Вместе с тем они внесли существенный вклад в определение того вектора, следуя которому можно идти по пути создания инновационной методологии.

Работы по созданию инновационного метода велись с разных сторон. Так, например, коллектив авторов под руководством Н. И. Лапина сформулировал основные требования к новому методу: чувствительность к сложным и высокой степени неопределенности проблемным ситуациям; учет постоянной динамичности ситуаций; высокий мотивационный потенциал, позволяющий способствовать устранению дезинтеграции людей и снятию отчужденности; максимальная задействованность интеллектуального и творческого потенциала участников; высокая разрешающая способность.

Результатом такого «мозгового штурма», а также накопления опыта, полученного в ходе так называемых «инновационных семинаров», «инновационных игр» и т. п. мероприятий, стала выработка следующего определения инновационного метода: «Инновационный метод — это инструмент исследования и развития социальных систем, т. е. систем деятельности, социальных групп как носителей этой

деятельности, и личности человека за счет организации опыта саморазвития в ходе творческого решения проблем. Метод вбирает в себя все продуктивное и работающее из исследовательской, обучающей и проблемно-разрешающей деятельностей — идеи социологии, инноватики, методологии мыслительной деятельности, интенсивного обучения, тренингов и многого другого» (Дудченко, 1996: 23). Анализ такого понимания инновационного метода показывает, что мы имеем дело прежде всего с достаточно узким конкретно-социологическим подходом, являющимся результатом обобщения организационной формы его использования. Методология же, как правило, предполагает некий мета-уровень, ее принципы должны носить менее конкретный и более универсальный характер, иначе нам придется создавать целый веер инновационных методологий в зависимости от сферы применения и характера инноваций.

Исходя из того, что инновационная методология должна быть предназначена для работы в постоянно изменяющейся социальной среде, и что она должна помогать в решении сложных слабоструктурированных проблем и задач, часто не поддающихся формализованному описанию, можно наметить контуры такой методологии. Последняя на наш взгляд, должна включать следующие принципы: 1) *открытость* инновации; 2) *единство линейности и нелинейности* в инновационном процессе; 3) *процессуальность* инновации, проявляющаяся через ее «жизненный цикл»; 4) *опора на обратную связь*.

Свидетельством становления инноватики как новой области знания, имеющей свой предмет, метод и категориальный аппарат, является появление попыток использования инновационного подхода в качестве методологического принципа. Например, В. А. Яковлев для исследования науки как специфического типа человеческой деятельности предложил использовать такой принцип как инноватизм. Практическое использование данного принципа ставит на повестку дня вопрос о необходимости выработки новой инновационной эпистемологии (Яковлев, 1997).

Инноватика не просто расширяет проблемное поле науки и техники, но и позволяет взглянуть на процесс обновления общества как на взаимодействие большого числа подсистем, приводящих к совокупному эффекту, она приводит исследователей к необходимости систематического анализа инновационных процессов, как в научном знании, так и в экономике, политике, материальном производстве.

Инноватика как новая отрасль знания имеет, на наш взгляд, хорошие методологические и социальные перспективы.

В связи с этим возрастает необходимость чтения курсов по тем или иным аспектам инноватики в вузах различного профиля. Одним из примеров подобной дисциплины является спецкурс для бакалавров факультета философии ГУ-ВШЭ «Инновационная деятельность как предмет философского анализа» (Крючкова, 2007). Его программа составлена в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 020100 — «Философия». Она включает в себя требования как теоретического, так и практического характера. В соответствии с ней специалист должен знать: содержание государственной инновационной политики, сущность инновационных процессов в современном мире, понятийно-категориальный аппарат инноватики, современные научные концепции инновационного развития, философские аспекты инновационной деятельности, ее социальные детерминанты, а также современные концепции инновационного управления. Эти знания должны позволить ему определять направления и методы управления инновационной деятельностью, оценивать реальное развитие инновационной сферы общества, определять инновационный потенциал того или иного социального проекта, а также прогнозировать социальные последствия его реализации. Важность последней задачи очевидна, но решить ее можно только при условии, что наличия научных представлений о субъектах инновационной деятельности, социальных механизмах и основных этапах “жизненного цикла” инновации, об особенностях зарубежной и отечественной практики инновационных преобразований в условиях динамичного развития социума, о специфике управления инновационной деятельностью в различных сферах общества. И начинать формирование этих представлений у студентов необходимо с рассмотрения истории проблемы, а именно: культурного смысла термина «Инновация», который первоначально был «узурпирован» экономической наукой, а сегодня приобрел общесоциальное значение и столь широкое распространение, что зачастую он теряет смысл как понятие, так как все, что хочет «пробиться» использует ярлык «инновационный» и т. п. (Сазонов, 1996: 49–50).

Дисциплина «Инновационная деятельность как предмет философско-методологического анализа» рассчитана на 40 часов аудиторного изучения, из них 26 часов — лекции, 14 часов —

практические занятия, 2 — консультация. Завершается изучение курса экзаменом. На основании содержания стандарта и с учетом его методических требований разработанная программа включает в себя следующие темы.

Тема 1. Предмет и задачи инноватики. Необходимость рассмотрения роли и места инноваций в общественном развитии. Инновационное развитие общества как условие обеспечения национальной безопасности. Развитие научных представлений о природе и детерминантах инновационной деятельности. Основные направления анализа инновационной деятельности: социально-экономический и социально-философский подходы. Инновации с точки зрения психологии и теории управления. Социология инноваций. Типы и методы исследования инноваций.

Тема 2. Проблема появления нового в социуме: историко-философская ретроспектива. Эволюция представлений о возникновении нового. Новое как результат открытия. Открытие как объект философского исследования. Философия в поисках «логики открытия». Эмпирико-индуктивистская программа создания «логики открытия». Контекст открытия и контекст обоснования: от логики открытия к логике обоснования. «Стандартная концепция» и ее критики. Переориентация науки с открытия на изобретение.

Рост масштабов научной деятельности в XX веке. Феномен «большой науки» и научное творчество. Творчество как деятельность по порождению нового. Характерные признаки научного творчества. Системно-эволюционные и синергетические аспекты возникновения новаций. Единство социальной и психологической новизны в объективно новом.

Виды творчества и этапы творческого процесса. Научно-техническое творчество. Рост значения таких форм научной деятельности как проектирование, организация, консультирование. Вектор исследований нового: от открытия к творчеству (научно-техническому), а затем к инновации. Трактовка инновации как продукта творчества, обладающего новизной и социальной значимостью. Новизна абсолютная и относительная. Праксеологический аспект творчества как предмет инноватики.

Тема 3. Понятие «инновация»: проблема дефиниции. Появление понятия «инновация» и его культурный смысл. Использование понятия «инновация» экономической наукой (Й. Шумпетер). Полисемичность термина «инновация» и ее объективные причины. Соотношение понятий

«инновация», «нововведение», «новшество». Методологическая значимость понятия «новое» для определения «инновации». Значение признака «социальная значимость» в определении понятия «инновация». Аксиологический аспект новизны. Многоаспектность понятия «инновация». Широкий и узкий подходы к дефиниции понятия «инновация» в экономической науке. Инновация как процесс и инновация как результат. Особенности трактовки термина в зависимости от сферы использования (экономика, техника, гуманитарное знание, информатика, менеджмент, маркетинг). Семейство терминов, характеризующих типы, структуру и динамику инноваций.

Тема 4. Инновационная сфера как системный объект философского исследования. Стратегии исследования изменяющейся социальной реальности. Инновационная сфера общества, ее структура и особенности. Типы организаций и институтов. Развитие инновационной сферы как условие национальной безопасности государства в глобальной экономике. Системная концепция инновационной деятельности. Инновационная сфера как предмет исследования экономики, права, социальной философии. Методология исследования и типы исследовательских задач. Особенности философско-методологического подхода к исследованию инновационной сферы общества и выявлению существенных особенностей инновационной деятельности, результатом которой является удовлетворение имеющейся общественной потребности или создание новой. Процессы самоорганизации в инновационной сфере общества. Различия подходов исследования инноваций в философии и социологии. Различия стратегий в качественной и количественной методологии исследования. Информационное общество: транснациональные корпорации и социальные механизмы трансфера технологий. Инновационный климат общества. Интеллектуальный ресурс и инновационный менталитет как интегральные показатели состояния общества.

Тема 5. Инновационный процесс и его «жизненный цикл». Термин «инновационный процесс» и его место в категориальном поле близких понятий «технический процесс», «научно-технический прогресс». Различные модели структуры инновационного процесса: «линейная модель», «цепная модель» (С. Клайн, Н. Розенберг). «Жизненный цикл» инновации: различные подходы. Фазы «жизненного цикла» (на примере технико-технологических инноваций): фундаментальные исследования, приводящие к научным открытиям; прикладные научные исследования и инженерное творчество, приводящие к созданию изобретений;

разработка или испытание экспериментальных новых изделий; промышленное освоение; реализация первых промышленных образцов и при успехе, — фаза диффузии.

Философский подход к анализу природы инновационного процесса. Синергетическая методология и ее эвристический потенциал. Основные характеристики инновационного процесса с позиции философской методологии: объективность, системность, междисциплинарность, цикличность, синергетический характер, вероятностный характер, рисковый характер, синкретизм.

Тема 6. Виды инноваций. Проблема классификации инноваций. Основные критерии для выделения типов и видов инноваций (оригинальность, степень сложности, отрасль хозяйства, степень новизны, сфера применения, радиус действия, степень прогрессивности). Кластеры инноваций. Традиционная классификация: инновации продуктовые, технологические и организационно-управленческие. Классификации А. И. Пригожина, Г. И. Краюхина, Л. Ф. Шайбаковой, Н. И. Лапина.

Сфера применения или область осуществления как главный классифицирующий признак. Типы инноваций: концептуальные (или научные), технико-технологические, экономические, организационно-управленческие, информационные и социальные (в узком смысле слова). Взаимосвязь между различными видами инноваций. Проблема вычленения системообразующих связей и необходимость создания интегральной концепции.

Тема 7. Субъекты и социальные механизмы инновационной деятельности. Понятие субъекта инновационной деятельности. Субъекты инноваций: общество в целом, научные организации (научные учреждения, научно-производственные комплексы, государственно-общественные образования, университетские центры, инновационные предприятия, малые инновационные фирмы, венчурные фирмы и др.), отдельные личности. Инноваторы (креативные личности) и реализаторы (адапторы). Социальный состав инноваторов и их психологические особенности. Необходимость создания нового мотивационного механизма для инноваторов.

Социальный механизм инноваций и его элементы (технопарки, технополисы, инкубаторы и венчуры). Малые инновационные фирмы (МИФы) и их роль в создании революционных инноваций. Крупные организации и их определяющая роль в экономиках переходного типа. Политика «сателлитной экономики» ведущих стран мира. Технопарки и

их роль в процессе доведения технологических разработок до коммерческого результата. Технополис как социально-организационная форма соединения науки и производства. «Инкубаторы» и их основные задачи. Венчурное предпринимательство и риски. Основные социальные регуляторы инновационной деятельности: глобальные и локальные. Взаимосвязь социальных механизмов и общественных потребностей.

Тема 8. Управление инновациями. Проблема управления инновациями в организациях. Сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов к управлению инновационной сферой общества. Социальные парадоксы трансляции зарубежных технологий управления в современную российскую действительность.

Субъекты, объекты и программы управления инновационными системами разного уровня. Анализ принципов и технологий управления различными типами инновационных систем. Проблемы управления обществом как инновационной системой. Влияние неопределенности и риска на принятие решений в инновационном бизнесе. Классификация рисков: по источнику возникновения, области проявления и последствий, природе возникновения. Пути снижения инновационных рисков.

Инновационный менеджмент. Менеджмент инноваций как понятие и как системная функция. Общий менеджмент и инновационный менеджмент: сходство и различие. Кадровый вопрос для инновационного менеджмента. Личностные особенности инновационного менеджера, его интересы и ценностные ориентации.

Тема 9. Инновационная политика государства: философско-методологический аспект. Специфика инновационных процессов в обществах переходного типа. Формы государственного управления инновационной сферой. Анализ опыта инновационной политики государства в различных странах. Особенности американской и японской модели государственного регулирования инновационной сферы. ЕС и создание базы для развития инноваций. Государственная политика в экономиках «мобилизационного типа». Правовое, информационное, образовательное обеспечение инновационных процессов.

Слабое внутреннее стимулирование инноваций на российских предприятиях. Ведущая роль государства в развитии инновационной сферы России. Социальная доктрина и политика управления государства в области инноваций: концепция, законодательство, практика. Необходимость селективного программно-целевого подхода. «Трудные

судьбы» Федерального Закона РФ «Об инновационной деятельности и государственной инновационной политике в Российской Федерации». Ключевые понятия и основные положения проекта закона. Основные задачи государственной инновационной политики на ближайший период. Роль патентного и лицензионного законодательства в инновационном развитии общества. «Невидимая рука» рынка и «видимая» рука государства: проблема взаимосвязи. Благоприятная инвестиционная атмосфера и ее роль в развитии национальной инновационной способности.

Тема 10. Становление инноватики: философские основы. Исследователи инновационной проблематики: Г. Тард, Й. Шумпетер, Н. Кондратьев, Г. Менш, А. И. Пригожин, Н. И. Лапин, Ю. В. Яковец, П. Штомпка, С. Глазьев. Соотношение предметов изучения инновационной сферы в философии, экономике, праве, теории управления. Социальная необходимость выделения инноватики как новой сферы знания, занимающейся теорией и практикой инновационной деятельности. Проблема статуса: инноватика как междисциплинарный синтез или инноватика как самостоятельная наука. Понятийно-категориальный аппарат и методология. Задачи социально-философского изучения инновационной сферы.

Синергетическая парадигма как научно-философская основа инновационной методологии: границы применения. Исходные онтологические предпосылки инновационной методологии. Методологии и технологии консультирования инноваций. Инновационные методы консультирования: организационно-деятельностная игра и инновационная игра, их сходство и различие. «Тавистокская модель», «инновационные семинары», «инновационные игры» (В. С. Дудченко) как пример методик стимулирования инновационной деятельности. Основные требования к новому методу (Н. И. Лапин). Принципы инновационной методологии с позиции философского подхода: открытость инновации, единство линейности и нелинейности в инновационном процессе, процессуальность инновации, опора на обратную связь.

Изучение курса «Инновационная деятельность как предмет философского анализа» имеет некоторые особенности. Главная из них заключается в том, что эту дисциплину надо изучать, сочетая освоение теоретического материала с решением практических заданий. С этой целью на семинарских занятиях студенты выполняют практические задания по вовлечению их в проективную ситуацию, где они будут

выступать в роли консультантов по организации инновационной деятельности в организации, а также разработчиков теоретических рекомендаций по развитию инновационной сферы и стимулирования инновационной активности отдельных субъектов.

Список литературы

- Дудченко, В. С. (1996) Основы инновационной методологии. М.
- Зайцев, Д. В. (2007) Теория и практика аргументации. М.
- Карпова, Ю. А. (2004) Введение в социологию инноватики. СПб.
- Крючкова, С. Е. (2000) Инновации: социально-философский анализ. М., 2000.
- Крючкова, С. Е. (2001) Введение в инноватику : Учебн. пособие. М.
- Крючкова, С. Е. (2007) Творчество как новационный процесс. М.
- Лапин, Н. И. (2008) Теория и практика инноватики : Учебн. пособие. М.
- Пригожин, А. И. (1987) Игровой подход в управленческом консультировании нововведений // Проектирование и организация нововведений: Сб. трудов ВНИИИСИ. Вып. 17. М.
- Сазонов, Б. (1996) Смена парадигмы и инновационно организованная экономика // Кентавр. №1.
- Яковлев, В. А. (1997) Инноватизм как методологический принцип философии науки // Человек — Философия — Гуманизм. Материалы Первого Российского философского конгресса. Т. 5. СПб.

ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ РОЛИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

С. Б. Шитов

*(ГОУ ВПО «Московский государственный
технологический университет “Станкин”»)*

Philosophical Conceptualization of the Role of Multimedia and Remote Technologies of Training for Preparation of Modern Engineering Staff

S. B. Shitov

*(State Educational Institution of the Higher Vocational Education
“Moscow State Technological University “Stankin””)*

Доклад посвящен анализу системы подготовки современных инженерных кадров в условиях технологий дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, мультимедиа, виртуальная реальность.

The paper covers the analysis of system for preparation of modern engineering staff under conditions of technologies of remote training.

Keywords: remote training, multimedia, virtual reality.

Сегодня образование не может ограничиваться усвоением личностью только научных знаний, его функция заключается в обеспечении жизнедеятельности человека в современном обществе и продолжается в течение всей его жизни. Это отвечает необходимости формирования у людей способности адаптироваться к быстро изменяющимся условиям в быденной жизни и в профессиональной сфере, сохранять стремление к знанию, независимо от возраста, т. е. образование XXI века представляется креативным и инновационным. Движущей силой креативного образования являются разнородность, сложность и разнообразие качества получаемого образования. Креативное образование ориентируется на качественные изменения субъектов, осуществляет их потребности в самореализации и творчестве, служит источником дальнейшего развития и самосовершенствования общества. Поэтому переориентация современного образования на

креативность позволит учесть запросы современной цивилизации и требования будущего.

Инновационное образование представляет собой образовательный процесс, который дает возможность развитию творческих способностей обучаемого и создает условия мотивации его к саморазвитию в области профессиональной деятельности. При этом инновационное образование предполагает качественное изменение форм и методов организации учебного процесса, комплексное применение инновационных технологий.

Как считают А. П. Огурцов и В. В. Платонов, инновационные проекты в образовании можно разделить на три составляющие, различные по своему характеру. Во-первых, инновационные проекты в образовании могут относиться к фундаментальным исследованиям, т. е. к деятельности, пополняющей запасы теоретического знания, например, в философии. Во-вторых, ими могут быть прикладные исследования и разработки, проекты, направленные на выработку нового социально значимого способа действий, методов получения и распространения знаний. Обычно они включают в себя инновационные исследования, разработку новых социальных средств (методов, процедур, методик и техник), оценку их эффективности. В-третьих, — это могут быть программируемые исследования и разработки, которые близки прикладным, однако в отличие от них, здесь критерием отбора проблем и инноваций являются государственно-национальный масштаб и быстрота достижения эффекта (Огурцов, Платонов, 2004: 495-496).

Можно выделить основные характеристики инновационного образования: развитие творческих способностей обучаемых; развитие самообучения, самосовершенствования, воспитания путем самоорганизации, саморазвития, самовоспитания и т. д.; развитие способности у обучаемых предвидеть эффективность принимаемых решений.

К тому же, согласно В. П. Делия, инновационное образование характеризуется наличием в нем педагогических инноваций, инновационного процесса и инновационной деятельности (Делия, 2005: 67–68).

Таким образом, на наш взгляд, инновационное образование — это целенаправленный процесс воспитания и инновационного обучения человека, в результате которого у него развиваются творческие способности, формируются навыки самообучения, самосовершенствования, позволяющие ему приобретать знания и опыт

для жизнедеятельности в современном обществе. Под инновационным обучением подразумевается процесс самоорганизации (под самоорганизацией понимается умение поставить цели и устойчиво достигать их, упорядочивание собственной деятельности, умение спланировать, организовать, выполнить свою работу при минимальном содействии преподавателя) познавательной деятельности обучаемым через развитие его индивидуальности. Современные обучающие технологии позволяют индивиду выстраивать собственные стратегии в соответствии со своими потребностями, обеспечивая ему неповторимый набор ресурсов, позволяющих, с одной стороны, выигрывать в конкурентной борьбе, а с другой — быть активным субъектом социальных преобразований, включиться в проективную и инновационную деятельность, развивать свой образовательный потенциал.

Образовательный потенциал личности можно охарактеризовать как совокупность возможностей, предоставляемых образованием для оптимального развития жизненных и творческих сил, способностей индивида, его самореализации в общественной системе в соответствии с его личностными ориентациями. Следовательно, образовательный потенциал является свойством социальных субъектов, обеспечивающим их социальную жизнедеятельность, самореализацию и выполнение ими социальных функций.

Образовательный потенциал может быть представлен в трех основных формах (Макарова, 2007: 74):

- образовательные условия: факторы, обуславливающие эффективное выполнение образованием своих функций и обеспечивающие достижение образовательных целей субъектом;
- образовательные ресурсы: возможности посредством получения образования занять определенное место в социальной иерархии;
- образовательные достижения: результаты активности субъекта по расширению собственных возможностей в социально-экономической системе и других сферах.

В то время как, образовательные учреждения являются только узловыми пунктами в выстраивании собственных учебных траекторий и достижений индивида.

Следовательно, социально-философское осмысление современных образовательных тенденций позволяет сказать, что они ведут к усилению индивидуализма, свободы и формированию класса

интеллектуалов. Инновационные образовательные системы ориентируются на развитие интеллектуального потенциала не только с точки зрения освоения содержания предмета, но и обработки, адаптации и использования существующей информации и, что еще важнее, накопления новых знаний. Инновационным образовательным системам необходимо сочетать высокое качество с максимально возможной доступностью, т. к. экономика инновационного общества требует инновационных образовательных систем.

В наше время уже на ранних стадиях социализации индивид вынужден задумываться о своем будущем и выстраивать осознанные жизненные стратегии, а сегодня за счет ускорения социальных процессов ускоряется и процесс социализации, становясь все более насыщенным. Постоянное повышение квалификации и переобучение становятся неотъемлемыми компонентами любой профессиональной деятельности, требующей определенного уровня образования.

Здесь на первый план выходит самообразование, которое следует понимать как вид свободной деятельности личности или целой социальной группы, характеризующийся свободным выбором занятий с целью повышения культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, с целью удовлетворения ее духовных потребностей, социализации и самореализации.

Таким образом, социально-философские рассуждения об образовании позволяют отметить, что оно является важным фактором, определяющим не только профессиональную карьеру и социальный статус, но, в значительной мере, жизнь человека. Сегодня интеллектуальный труд, работа с информацией и постоянное обновление знаний являются факторами повышения конкурентоспособности субъектов всех уровней — государства, организации и отдельного индивида. Представляется, что образованию необходимо не просто готовить специалистов под конкретные рабочие места и расширять профессиональный и общекультурный кругозор человека, оно является важнейшим средством и ресурсом становления креативной личности, способной и готовой к жизни в поликультурном обществе, к принятию ответственных решений в условиях свободного выбора. Следовательно, функция образовательного процесса в современном обществе заключается в воспитании самостоятельности и креативности личности, пробуждении постоянного интереса и потребности самовыражения через саморазвитие, стремление к освоению и усвоению нового знания.

При самообучении студент сам управляет и контролирует свои познания и может либо ограничиться информационным восприятием общих представлений об изучаемых явлениях, процессах, объектах, не требующих от него никаких особых интеллектуальных усилий, либо подняться до мыслительного, понятийного уровня, уровня системообразующих фундаментальных знаний об изучаемом, и здесь основную роль играет мотивация к обучению.

Согласно Ю. Г. Репьеву, мотивация — это процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивый интерес к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности в его внутренние потребности (Репьев, 2004: 34).

Развитию мотивации в процессе самообучения студента могут способствовать мультимедийные технологии. Мультимедийность предоставляет большие возможности для повышения эффективности процесса обучения, развития творческих способностей, творческого воображения обучаемого. Использование динамических графических образов для представления учебной информации не только увеличивает скорость передачи информации обучаемым и повышает уровень ее понимания, но и способствует развитию таких важных для специалиста качеств, как профессиональное чутье, интуиция, образное мышление. Мультимедийность предъявления учебной информации, например, компьютерное моделирование с визуализацией различных процессов, мультипликацией и интегративным взаимодействием пользователя с компьютером, является мощным средством повышения качества учебного процесса, формирования и развития творческих способностей обучаемого. Поэтому процесс образования получает принципиально новый облик: компьютерная техника, компьютерные сети, телекоммуникации, специальные обучающие фильмы и программы, выход в Интернет и т. п. открывают совершенно новые возможности построения методик обучения и организации учебного процесса, расширяющие возможности человека.

В связи с этим, отмечается, что в результате реализации Федеральной целевой программы «Электронная Россия на 2002–2010 годы» предполагается рост объемов рынка информационных услуг и программного обеспечения в 5–6 раз к 2010 году. В рамках реализации данной Программы и программы развития образования будет достигнут уровень компьютеризации (включая доступ к Интернет) в 100% для всех учебных заведений к 2010 году (Федеральная целевая программа

«Электронная Россия на 2002–2010 годы». URL: <http://nbuv.gov.ua/law/01ru-er.html>).

Информационная революция конца XX — начала XXI века, продолжающаяся и в настоящее время, вносит в образовательные системы новые информационные технологии: компьютерные обучающие программы, телекоммуникационные сети, мультимедийные средства — все чаще говорят об открытом образовании и электронном обучении. Непрерывное образование, образование, которое осуществляется в течение всей жизни благодаря новым технологиям и образовательным инновациям, стало все чаще обозначаться термином дистанционное обучение (ДО).

В настоящее время в мире накоплен значительный опыт в реализации систем ДО, использующих телекоммуникационные системы. Существенное место в них занимают системы на основе компьютерных сетей, системы непосредственного телевизионного вещания, системы ДО с использованием современных компьютерных и телекоммуникационных технологий. Стратегическая цель развития ДО в мире — сделать возможным для учащегося изучение программы обучения любого учебного заведения в любом месте.

Это предполагает переход от ограниченной концепции физического перемещения студентов из страны в страну к концепции мобильных идей, знаний и обучения на основе распределения знания посредством обмена обучающими ресурсами с помощью коммуникационных каналов (URL: <http://www.5ka.ru/62/32258/1.html>).

ДО характеризуется активным общением типа «студент-преподаватель (тьютор)», «студент — мировые источники знаний по данному вопросу», обеспечиваемым самыми современными сетевыми коммуникационными технологиями. В центре процесса ДО находится самостоятельная познавательная деятельность обучающегося. Система ДО позволяет самостоятельно приобретать знания там и тогда, когда и где это удобно обучаемому, работать с информацией, овладевать способами познавательной деятельности, которые он мог бы применять в целях повышения квалификации, изменения профессиональной ориентации и т. д.

Очевидно, что ДО предъявляет высокие требования к личностным качествам слушателей, например, настойчивость, целеустремленность. Им (слушателям) необходимо владеть основами методики и техники самостоятельной работы, самостоятельного приобретения и пополнения знаний при наивысшей мотивации. Кроме того, для эффективного

обучения им требуется обладать навыками работы со средствами новых информационных технологий. Таким образом, обучение в системе ДО требует определенной готовности к обучению, т. е. стартового уровня образования (определенного начального набора знаний, умений, навыков) и, кроме того, материально-технического обеспечения рабочего места, т. к. основной недостаток ДО — это отсутствие «живого человеческого фактора», который нередко очень необходим.

Современные компьютерные технологии, применяемые в ДО, существенно расширяют познавательные возможности обучаемого и делают ДО более эффективным. Перечень компьютерных обучающих программ включает в себя электронные учебники; электронные лекции; контролирующие компьютерные программы; справочники и базы данных; сборники задач и генераторы примеров (ситуаций). В настоящее время возможно создание учебных программных средств с помощью прямого программирования на языке высокого уровня и с помощью инструментальных систем, которые позволяют изготавливать компьютерные обучающие программы преподавателю-предметнику, не знакомому с программированием.

В последнее время среди популярных средств для дистанционной работы обучающихся можно отметить такие, как SuperTCPSuite (совместная работа над документом, поиски, управление информацией, дискуссионные группы), TeamWARE Office (составление учебных графиков, дискуссии, хранение и поиск документов), TEAMate (сотрудничество в разработке и использовании документа, система управления процессом решения групповой задачи), WebShare (дискуссии, поиск и хранение информации, составление учебных графиков) и др. (Худолий, 2006: 63).

В настоящее время дистанционные курсы являются мультимедийными, т. е. обеспечивают комплексное электронное представление информации, включающее несколько ее видов (текст, изображение, анимацию, звуковые и видеофрагменты, объекты из различных приложений). Мультимедийные технологии сделали возможным с помощью компьютеров донести до пользователя все информационное богатство энциклопедий, альманахов, справочников, кинофильмов, образовательных программ, включающих такие динамические элементы, как симуляторы (тренажеры), интерактивные игры.

При этом и различные элементы ДО можно широко применять и в традиционных формах обучения. Мировые тенденции все ярче

показывают, что будущее за гибкими, электронными моделями учебного процесса, в которых активно используются различные средства, методы и технологии, в том числе и дистанционные.

Подготовка инженерных кадров в условиях ДО является актуальной задачей на сегодняшний день. В условиях ДО возможна организация учебного процесса подготовки инженерных кадров при активном использовании различных средств мультимедиа.

Мультимедиа позволяет проводить процесс обучения в интерактивном режиме, т. е. в режиме диалога с обучающей средой. Следовательно, можно выделить три формы интерактивности мультимедиа (Смолянинова, 2002: 37):

1. Реактивная интерактивность — обучающиеся отвечают на то, что им представляет программа. Последовательность заданий определяется очень строго, и индивидуальное влияние на программу очень невелико.

2. Действенная интерактивность — обучающиеся управляют программой, они решают сами, выполнять ли задания по порядку или действовать самостоятельно в пределах приложения.

3. Взаимная интерактивность — обучающийся и программа способны приспособиться друг к другу.

Интерактивность имеет следующие основные свойства: обратная связь — реакция программы, дающая оценку качеству действий пользователей, эти реакции видимы на экране; конструктивное взаимодействие — программа обеспечивает возможность для построения или конфигурирования объектов на экране; рефлексивные взаимодействия — программа хранит индивидуальные действия обучающегося для дальнейших исследований; имитационная интерактивность — объекты на экране взаимосвязаны, и возможен обмен информацией между объектами, осуществление специфической конфигурации объектов и изменение «поведения» этих объектов (моделирование механизмов, моделирование взаимодействий и т. д.).

Виртуальная реальность в процессе подготовки инженеров через систему ДО играет важную роль. Компьютерная виртуальная реальность открывает новые пути, позволяющие человеку выстраивать собственное видение той или иной ситуации, проигрывать ее по несколько раз и влиять на ход развития. Например, с помощью технологии виртуальной реальности пользователи могут определять конфигурацию, испытывать и оптимизировать продукты или процессы, к примеру, работу сборочной линии. Следование этой технологии дает возможность уменьшать

расход материалов и времени, необходимых для создания физических прототипов.

В зависимости от характера взаимодействия человека с виртуальной средой выделяют три ее вида (Кривицкий, 2000: 548–556): пассивную, где человек является простым зрителем, он получает информацию о виртуальной реальности, но не может управлять ею; исследовательскую, где виртуальная среда позволяет не только наблюдать, но и перемещаться внутри нее; активную, где среда дает возможность взаимодействовать с ней, изменяя ее по своему усмотрению.

Основной проблемой при подготовке инженеров в условиях ДО является формирование профессиональных практических навыков у обучаемых, следовательно, в дистанционных обучающих технологиях необходимо создавать условия максимально приближенные к реальным — виртуальные лаборатории.

Важным преимуществом виртуальной лаборатории является возможность наглядной имитации реального физического эксперимента. Она позволяет осуществлять компьютерные эксперименты изучаемых объектов и визуализировать их результаты, проводить контроль, предоставлять доступ к справочной литературе. Используя виртуальные лаборатории, студенты инженерных специальностей, работая за компьютером и имея доступ к сети Интернет, могут, например: осуществлять математическое моделирование технических устройств и систем, выполнять различные эксперименты, наблюдать цветные изображения различных явлений и т. д.

К тому же надо отметить, что виртуальные лаборатории будут также необходимы при подготовке инженерных кадров в рамках нанотехнологий, т. к. данные технологии основаны на использовании материалов очень малых размеров: атомов различных веществ, и работать с ними можно только при наличии специальных наноманипуляторов и туннельных микроскопов, управляемых через компьютерные системы.

Однако, использование виртуальных лабораторий имеет один довольно существенный технологический недостаток: нужны дорогие мощные аппаратные и программные средства. Поэтому применение таких технологий ДО могут себе позволить только мощные (в финансовом смысле) образовательные центры. И, тем не менее, с развитием технологии виртуальной реальности функциональные возможности приложений будут возрастать, будут появляться в

большом количестве различные варианты виртуальных лабораторий, что будет удешевлять их применение.

Например, как отмечает ректор Балтийского государственного технического университета «Военмех» О. Ипатов, образовательную виртуальную лабораторию можно создать с использованием оборудования международного концерна FESTO, лидера в сфере производства средств автоматизации технологических процессов и дидактического оборудования (Ипатов, 2006).

Таким образом, мультимедиа как инструмент обучения обеспечивает студента возможностью управления обучением (интерактивностью) в течение процесса обучения. С одной стороны, использование мультимедиа в обучении может способствовать количественному накоплению знаний, с другой стороны, мультимедиа может использоваться для реализации глубоких познавательных стратегий (включение внутренней мотивации, освоение учебных стратегий, развитие понимания). И в том и в другом случае мультимедиа выступает как дополнительный образовательный ресурс, повышающий эффективность обучения, способствующий большей вовлеченности в учебный процесс, позволяющий реально индивидуализировать обучение (ускорение изучения, сокращение информационной перегрузки и т. д.).

В то же время, надо отметить и недостатки мультимедийных средств: основной недостаток состоит в том, что создатель данного средства может заложить любой алгоритм управления обучением, навязать свою, им задуманную траекторию обучения и тем самым лишить процесс обучения самоуправляемости. Тогда как, например, книге как носителю учебной информации внутренне присуще самоуправление в обучении. Действительно, как бы ни была изложена учебная информация в ней, как бы был ни структурирован учебный материал, обучаемый всегда может выбрать свою траекторию в его изучении: начинать читать с первых или последних страниц, возвращаться многократно в любую точку, к любому фрагменту книги и т. д.

Также надо отметить, что обучающие программы, разработанные на базе мультимедиа-технологий, наоборот, создают слишком большой простор для активных самостоятельных действий обучаемого. Предоставление обучаемому очень большой возможности выбора при организации своего обучения может перегружать и запутывать его, снижая эффективность учебного процесса.

Но данные недостатки не отменяют положительные стороны систем ДО. Технологии ДО создают необходимые условия для обучения по инженерным специальностям, и в системе ДО может быть реализована, также как и в традиционном образовательном процессе, концепция личностно-ориентированного образования. Тем не менее, на наш взгляд, при подготовке инженерных кадров по большинству технических направлений и специальностей наиболее эффективным является сочетание дистанционных и очных методов обучения, что связано с необходимостью практического выполнения лабораторных работ, прохождения производственных практик.

При обучении инженеров в системе ДО актуален вопрос обеспечения качества их подготовки. Сегодня качество высшего технического профессионального образования во многом связано со способностью системы образования оперативно следовать переменам, происходящим в научно-технической сфере, т. е. проблема состоит в том, чтобы минимизировать временной разрыв между наукой и образованием. Принципиальные решения этой проблемы, применяемые в мировой практике, состоят в сближении, в совмещении обучения с исследованием и с практической работой в той области, которую обучающийся изучает и где собирается трудиться. Система же ДО как раз может быстро реагировать на перемены, происходящие в науке, производстве и т. д. за счет быстрой модернизации своих электронных курсов. Следовательно, проблема обеспечения качества подготовки инженеров в системе ДО является решаемой.

Список литературы

- Делия, В. П. (2005) Инновационное образование, формирующее инновационное мышление: Монография. Балашиха : ИСЭПиМ. 223 с.
- Дистанционное обучение: идеи, технологии, проблемы и перспективы. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.5ka.ru/62/32258/1.html>
- Ипатов, О. (2006) Мы сделали первый шаг к дистанционной подготовке инженеров // Известия.
- Кривицкий, Б. Х. (2000) О систематизации учебных компьютерных средств // Educational Technology & Society. No 3(3). P. 548–556.
- Макарова, М. Н. (2007) Труд в обществе знаний. Образование под вопросом: Стратегии воспроизводства образовательного потенциала в современном обществе. М. : Издательство ЛКИ. 168 с.

Огурцов, А. П., Платонов, В. В. (2004) Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. : РХГИ. 520 с.

Репьев, Ю. Г. (2004) Интерактивное самообучение : Монография. М.: Логос. 248 с.

Смолянинова, О. Г. (2002) Мультимедиа в образовании : Монография / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск. 300 с.

Федеральная целевая программа «Электронная Россия на 2002–2010 годы». URL: <http://nbuv.gov.ua/law/01ru-er.html>

Худолий, Н. Г. (2006) Подготовка рабочих, техников и инженеров нового типа в инновационном высшем образовательном учреждении. М. : ООО «Недра-Бизнесцентр». 180 с.

КРИЗИС ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОТ BILDUNG К EXCELLENCE

*А. И. Завалей (Государственный университет —
Высшая школа экономики)*

***The Crisis of Research University:
from Bildung to Excellence***

*A. I. Zavaley (State University —
Higher School of Economics)*

В докладе анализируется генезис исследовательского университета Гумбольдта и его основные принципы. В работе рассматриваются причины, приведшие к системному кризису исследовательского университета.

Ключевые слова: исследовательский университет, Гумбольдт, связь исследования и образования, культурная идентичность, автономия университета.

The report analyses the genesis of the Humboldtian research university and its fundamental principles. The causes that led to the systemic crisis of the research university are considered.

Keywords: research university, Humboldt, connection between research and education, cultural identity, university autonomy.

В настоящее время термин «исследовательский университет» широко используется при классификации высших учебных заведений и занимает прочное место в терминологии сферы образования. Подавляющее большинство современных исследовательских университетов прошли долгий исторический путь, чтобы быть удостоенными этого названия. Исследовательские университеты — это высокопрестижные, в полном смысле слова элитарные высшие учебные заведения. Как правило, их число невелико. В США, например, среди более чем 3500 высших учебных заведений элитарными считаются 140, или 4%. На их долю приходится свыше 80% федеральных ассигнований на научные исследования, осуществляемые в вузах, и подавляющее большинство присуждаемых докторских степеней [Ашкеров *et al.*, 2003: 18].

Однако с середины XX века наметилась тенденция к коммерциализации высшего образования, повлекшая многочисленные дискуссии о роли и статусе университета в системе гражданских институтов не только отдельных государств, но и мирового сообщества в целом. В первую очередь эти дискуссии касались проблемы делегитимации «идеи университета», прежде всего немецкого исследовательского университета.

Проект исследовательского университета прочно связан с именем Вильгельма фон Гумбольдта. Берлинский университет Фридриха Вильгельма, основанный в 1808 году, стал моделью немецкого университета XIX–XX веков, вплоть до реформ 60-х годов. После основания Берлинского университета проект Гумбольдта находит всемирное признание, особенно в США, и служит примером для подражания.

Исследовательский университет Гумбольдта представлял собой подлинное новообразование по сравнению со средневековым цеховым университетом Англии и утилитаристски спланированными высшими учебными заведениями Франции.

Планы создания университета в Берлине существовали с самого начала эпохи прусских реформ. Выдающимися немецкими философами — Шлейермахером, Шеллингом и Фихте — были разработаны несколько проектов Берлинского университета²¹. Однако, реализация этого проекта была доверена Вильгельму фон Гумбольдту.

²¹ См.: Фихте *Сводный план создания в Берлине высшего учебного заведения (1807)*, Шлейермахер *Мысли, касающиеся университетов, как их понимают в Германии*, с

В проекте Берлинского университета (О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине; Предложение к учреждению Берлинского университета) Гумбольдт пытается создать сбалансированную систему, отвечающую интересам как «чистой идеи науки» («объективной науки»), так и государства («субъективного образования») (subjective Bildung). Сущность высших научных заведений состоит в развитии духовной жизни людей, которых досуг или внутреннее стремление приводят к науке и исследованию. Гумбольдт подчеркивает, что для обучения в университете предлагается «учебный материал, не специально подобранный, но по самой своей природе пригодный для духовного и нравственного образования» [Гумбольдт, 2002: 4]. Таким образом, постижение всей совокупности знаний, несоизмеримых с индивидуальной способностью понимания, заменяется изучением сущностного единства знания, легитимирующего и организующего все знание в целом.

Роль университета в государстве не ограничивается только функцией гражданской социализации. «Университет должен был принять на себя [по плану Гумбольдта] опосредующую, культурную функцию, возложенную на неё государством: поиск объективного культурного смысла государства как исторической величины и одновременно субъективное нравственное воспитание граждан-субъектов как потенциальных носителей этой идентичности» [Readings, 1996: 68]. Связь между государством и университетом становится гораздо крепче, так как основание университета — культура — не является больше трансцендентным для государства.

«Наука в чистом виде», с одной стороны, требует уединения и свободы, с другой стороны, «духовная деятельность человечества может развиваться только как взаимодействие». Таким образом, когда речь идет о научном аспекте деятельности высших учебных заведений, вмешательство государства должно быть только формальным. Но «совершенно чуждые» институциональные формы, которые государство налагает на науку, воздействуют отрицательно и «низводят духовное и возвышенное до уровня материальной действительности» [Гумбольдт, 2002: 7]. Для исправления возможных недостатков «государство должно прежде всего представлять себе внутреннюю сущность [науки]». Кроме

приложением о новом университетском заведении (1808), Штеффен Об идее университета и Шеллинг Лекции о методе академической учебы (1803).

того, государство должно осуществлять «правильный выбор»²² людей, занимающихся научной деятельностью, и гарантировать свободу их деятельности, которой угрожает «определенный дух» самих учреждений. Такой способ комплектации должностей обеспечивал со стороны министерства защиту от предвзятости мнений факультета.

Основной целью государства является «духовное и нравственное образование», так как «... государству, как и человечеству, нет дела до знаний и речей, а есть — до характера и действий человека» [Гумбольдт, 2002: 7]. Таким образом, стремления власти и высших научных учреждений в своих главных целях не совпадают. Однако Гумбольдт вслед за Кантом утверждает следующее: «... государство не должно требовать от них [высших научных заведений] ничего, что непосредственно и напрямую относилось бы к нему, но сохранять внутреннюю убежденность в том, что, когда они достигнут своей конечной цели, они выполнят и его задачи, причем в намного более широкой перспективе, с большой широтой охвата» [Гумбольдт, 2002: 8].

Таким образом, Гумбольдт отстаивает академическую свободу как один из важнейших принципов исследовательского университета. Особое внимание уделялось академической свободе студентов. Студенты не могут быть принуждены выбирать то или иное направление науки. Вторым аспектом академической свободы была свобода преподавания, которая обеспечила особую защиту профессора в аудитории и очертила поле профессорского экспертного знания. Академия требовала особых прав вследствие своего призвания к поиску истины. Профессору была дарована почти абсолютная свобода исследования и выражения в аудитории и лаборатории. Но академическая свобода необязательно включала право на выражение более широких политических и социальных проблем. Понимаемая подобным образом свобода преподавания обеспечивала лояльность университетских профессоров к государству, обретая взамен устойчивый социальный статус. Как стремился показать в своем исследовании «Закат немецких мандаринов» Рингер, отношения немецкого образования, общества и государства, сложившиеся в течение

²² В описываемый период государство имело решающий голос при назначении на профессорские должности уже существующих кафедр и решало вопрос о создании новых. При назначении на должность профессора факультет предлагал министерству образования несколько кандидатур, иерархически упорядоченных по трем группам (*primo*, *secundo* и *tertio loco*). Эти кандидатуры не являлись обязательными для министра, который мог назначить другого профессора вопреки мнению и рекомендациям факультета.

XIX века, привели к формированию уникальной социальной группы — образованной элиты, члены которой были одновременно и свободными учеными, и государственными служащими с уникально высоким статусом. Как уже было отмечено выше, научные исследования воспроизводили определенный тип культуры, поэтому государственная служба профессора была в то же время служением Германии и её культуре.

Свобода университетов от внешних властных влияний своей обратной стороной имела всевластие профессуры, проявлявшееся преимущественно в отношении к младшим преподавателям. Ординарный профессор²³ мог контролировать научную тематику молодых исследователей, собиравшихся при профессорской кафедре, и назначение ассистентов. Конфликт поколений в такой системе был неизбежен. Это порождало особую интеллектуальную динамику — в Германии убежденность, что интеллектуальное и литературное развитие измеряется поколениями, была в 1920–1930-е годы почти всеобщей [Александров, 2002: 3]. Политический ангажемент «университета Гумбольдта» в годы нацизма был, по-видимому, вызван особой позицией немецких профессоров по отношению к государству.

Занятие наукой, по мнению Гумбольдта, требует «тройственного устремления духа». Учёный должен, во-первых, выводить все из некоего первоначального принципа, во-вторых, стремиться к идеалу, и в-третьих, стремиться объединить и принцип, и идеал в единую идею. Подобное стремление духа чаще всего выражается в философии²⁴ и искусстве, откуда посредством логики и математики проникает в другие отрасли познания.

Это главенствующее положение философии определило особую роль философа как учителя нации, героя, отвечающего на вызовы истории. Немецкие мыслители, прежде всего Фихте, Шеллинг и Гегель, проявившие себя на этом поприще в девятнадцатом столетии, в веке двадцатом имели гораздо более радикальных последователей, особенно в предвоенной Германии и послевоенной Франции (например, Мартин

²³ Статуса ординарного профессора достигали только 10 процентов преподавательского состава [Graham&Diamond, 1997: 22], при этом большинство административных постов занимали именно ординарные профессора.

²⁴ В университете Гумбольдта руководство взял на себя философский факультет, институционально воплотив тем самым представление Канта о назначении «низшего» факультета. Философский факультет объединяет в себе — помимо теологии, юриспруденции и медицины — все естественные науки. Только к середине XIX века самостоятельность естественнонаучного факультета в немецких университетах становится обычным явлением.

Хайдггер и Поль де Манн). Однако выполнение этого требования было маловероятно уже в эпоху Гумбольдта. Ожидалось, что студенты медицинского факультета должны прослушать четыре семестровых курса по философии, студенты юридического факультета — только два, тогда как учащиеся на теологическом факультете должны прослушать полный курс философии, т. е. шесть семестров. Но философский факультет не мог влиять на тематику научных работ, защищаемых выпускниками других факультетов.

Самое известное требование, предъявляемое Гумбольдтом к высшим учебным заведениям, — это требование неразрывности исследования и преподавания. Необходимость этого требования проистекает из недопустимости односторонности и экстенсивного накопления наблюдений. Принцип единства преподавания и исследования исключает любую форму обязательства перед внешним авторитетом и однозначно фиксированным знанием. Свободное общение и возобновляющееся постижение наук, возникающие при преподавании, являются вспомогательными средствами исследования; в этом смысле все представители университета должны быть исследователями. Единство исследования и преподавания гарантировалось фигурой университетского преподавателя-исследователя, свободой выбора лекций для студентов, институтом семинаров и связью университета с другими научными учреждениями, в первую очередь с академией.

Несмотря на то, что принцип исследования и преподавания является действительной новацией Гумбольдта, однако и он представлялся небесспорным. Х. Ортега-и-Гассет в работе Миссия университета критикует немецкий университет, создающий «варвара, который много знает о некотором предмете». Возражения Ортеги-и-Гассета основаны на совершенно ином понимании культуры и науки, а соответственно, и функций университета. Целостная и четко структурированная совокупность идей, конструирующих то или иное видение мира, является, по мнению Ортеги-и-Гассета, культурой; наука же не нуждается в законченности, наоборот, она претендует на постоянное расширение. Культуре как «жизненно необходимой» деятельности человека необходимо обучать каждого члена общества, тогда как наукой, не обладающей подобным статусом, занимаются только избранные. Только культура может обеспечить синтез знания, тогда как научная специализация, которая не регламентируется различными мировоззрениями, уже не может ручаться за овладение

картиной мира в целом. Кроме того, общество нуждается в хороших специалистах — людях, знающих установленное количество фактов; следовательно, «терзать» будущего специалиста, заставляя участвовать его в исследованиях, не только бесполезно, но и вредно. Наука, таким образом, не является базовой функцией университета. Последнее возражение против совмещения деятельности ученого и преподавателя заключается в том, что совпадение таланта ученого и преподавателя — крайне редкое явление, а следовательно, основная функция университета — «преподавание главных культурно значимых дисциплин» — может быть не выполнено.

Центральным факультетом университета должен стать факультет культуры, занимающийся культурологическими и методологическими аспектами физики, биологии, истории, социологии и философии и претендующий на изучение неких целостных структур мира. Таким образом, факультет культуры в университете Ортеги-и-Гассета занимает место философского факультета университета Гумбольдта. Смысл университетского образования, как и прежде, заключается в моральном формировании человека, однако поменялось средство достижения этой цели — это уже не чистая наука, а культура.

Герман Хаймпель в работе «Вина и задача университета» указывает на непонимание Ортегой-и-Гассетом структуры науки: наука состоит из взаимосвязанных и питающих друг друга традиции (воплощенной в образовательном учреждении) и исследования: невозможно отделить одно от другого. Кроме того, факультет культуры, предложенный испанским философом, не в состоянии решить возложенную на него задачу. Во-первых, культуру прошлого, как совокупность жизненных идей, невозможно воссоздать. Знания, преподаваемые этим общим факультетом, по необходимости были бы поверхностными. Во-вторых, преподаваемая таким образом культура (как совокупность фактов, а не как нечто, нуждающееся в перманентном исследовании) лишает студента академической свободы выбора и делает обучение чрезвычайно скучным занятием.

Возражения Хаймпеля касаются институциональной стороны вопроса, однако имплицитно он предлагает решение другой проблемы, поставленной Ортегой-и-Гассетом. Последний вменяет университету моральную и идеологическую задачу по воспитанию человека; ни университетская философия, ни все более дробящаяся наука, не имеющая более единого философского основания, не в состоянии выполнить эту функцию — обязательство берет на себя культура.

Герман Хаймпель умалчивает о моральном воспитании студента, потому что любое воспитание, кроме воспитания ученого, не является задачей университета. Академическая свобода студента требует признания за ним права выбора не только учебных дисциплин, но и «жизненных идей».

Проект университета Гумбольдта выглядит как дополнение к государственному аппарату, как институт диалога с властью. «Университет стремится воплотить мысль как действие, направленное к идеалу; государство должно реализовать действие как мысль, как идею нации. Государство берет под свою защиту деятельность университета, университет хранит мысль государства. И оба они стремятся реализовать на практике идею национальной культуры» [Readings, 1996: 69]. Между тем социальная функция университета не ограничивается образованием будущих служащих государства. Университет и власть тесно связаны единым конституирующим элементом — национально укорененной культурой. Таким образом, естественной функцией университета становится формирование национальной идентичности.

Закат «университета Гумбольдта» часто связывают с приходом нацистов к власти в Германии [Шнедельбах, 2002: 1]. Однако уже в Веймарской республике существовал ряд профашистских концепций политического образования, например, у таких авторов, как Вольф, Штапел, Гизе и Крик [Андреева 2004: 204]. Кроме того, «университет Гумбольдта» был ориентирован на формирующее мировоззрение образование, имеющее общенаучный характер и исключаящее подготовку к конкретной профессии²⁵. Возросшая специализация в науке сделала институционально невозможным принцип единства знания, на котором был построен «университет Гумбольдта»: «...наука вступила в такую стадию специализации, какой не знали прежде... это положение сохранится впредь. ...внутреннее дело обстоит таким образом, что отдельный индивид может создать в области науки что-либо завершенное только при условии строжайшей специализации» [Вебер, 1990: 707–708].

²⁵ Ориентация образования на требования рынка и усиление связи с практикой в Германии было осуществлено позже, чем в других странах. В Общем законе о принципах организации высшей школы (Hochschulrahmengesetz), принятом в 1976 году, впервые в истории немецкого университетского образования в качестве основной цели обучения была провозглашена подготовка к профессиональной деятельности. Во Франции подобный законодательный акт (Закон об ориентации высшего образования) был принят в 1968 году [Еркович, 1995: 5, 11].

Отношения между государством, экономическими структурами и академическим сообществом также претерпели изменения. В докладе, прочитанном зимой 1918 года в Мюнхенском университете, Макс Вебер признает, что индустриализация настигает и университет, и науку. Основной, значимой для общества функцией науки признается практическая цель — «ориентировать наше практическое действие в соответствии с теми ожиданиями, которые подсказывает нам научный опыт» [Вебер, 1990: 712]. Ценность науки самой по себе субъективна, «...рассеялись все прежние иллюзии, благодаря которым наука выступала как «путь к истинному бытию», «путь к истинному искусству», «путь к истинной природе», «путь к истинному Богу», «путь к истинному счастью» [Вебер, 1990: 718]. Наука больше не может отвечать на вопросы о культурной и политической ценности тех или иных паттернов поведения, а следовательно, не может больше служить гарантией нравственности образования. Образовательное самоосуществление личности в науке недвусмысленно исключается Максом Вебером. Образование, лишенное связи с наукой, формализуется, приватизируется и идеологизируется. Образование становится признаком статуса и формирует достаточно унифицируемые ожидания возможных моделей поведения и карьерных перспектив. Из области публичного образования переносится в область приватную, что констатировал своей критикой «новых божков» — «личности» и «переживания» — Макс Вебер. Смысловый и ориентационный вакуум, который оставила наука в научно-ориентированной немецкой культуре, легко мог быть заполнен любым идеологическим содержанием, стремившимся выразиться квазинаучным образом.

Изменение статуса науки привело к изменению статуса преподавателя и ученого. «Фигура исследующего и преподающего ученого стала карьерной целью; питомники науки превратились — особенно в медицинской и естественнонаучной области — в институты по образцу «государственно-капиталистических» предприятий. В свою очередь квазииндустриальная организация исследования образует «глубочайшую пропасть — как внешнего, так и внутреннего свойства — между начальником такого огромного капиталистического университетского предприятия и обычным ординарным профессором старого стиля» [Шнедельбах, 2002: 5].

В 20 — 30-х годах XX века в Германии следствием экономических и политических событий стал «специфический кризис университетского поля» [Бурдые, 2003: 33]: при общей девальвации образования и его роли

в обществе произошло падение традиционно высокого социального статуса профессуры. Это способствовало усилению националистических настроений в научном сообществе Германии.

Таким образом, закат «университета Гумбольдта» следует скорее связывать с невозможностью институционально воплотить основные принципы Гумбольдта в изменившихся условиях. Нацистское государство, стремившееся ограничить академическую свободу, преобразовывало в «университет нацистского мировоззрения»²⁶ [Шнедельбах, 2002: 1] институцию, давно находящуюся в глубоком кризисе.

Не только все возрастающая специализация в науке привела к потере университетами гарантий воспитывающего влияния. Современные национальные государства отказались от большинства интегрирующих функций, передав их экономическим силам, которые оказались вне досягаемости политического процесса. В частности, государство отказалось от идеологической мобилизации и культурной политики, инструментом которых был университет. Следствием этого стал культурный плюрализм, получивший поддержку в развитии различных культурологических дисциплин.

Появление культурологических дисциплин необходимым образом связано с тем, что культура перестает быть одушевляющим принципом университет и становится объектом среди других объектов изучения, а не метадисциплинарной идеей. Культурологические дисциплины притязают на установление новой парадигмы гуманитарных наук, которая объединит традиционные дисциплины и восстановит их социальную миссию. Характерной чертой культурологических дисциплин выступает отсутствие единого теоретического объекта, а следовательно, и единого методологического аппарата его изучения. «Что примечательно в культурологических исследованиях, так это то, в какой малой степени они нуждаются в теоретически артикулированной детерминации своего объекта. Это не значит, что множество теорий не имеют своей номенклатуры; означает только, что такие усилия [в теоретизировании] не гарантируют защиту отношения наблюдателя к установленному количеству феноменов или автономному объекту. Таким образом, невозможно полное осознанное описание феноменологии культурологических дисциплин практикующим ученым» [Readings, 1996: 97]. Культурологические дисциплины

²⁶ «У нас есть новый рейх и университет, который должен обрести свои задачи в бытийном волеии рейха» [Хайдеггер, 2003: 255].

сопротивляются любым попыткам ограничить поле своей референции, таким как разделение высокой и популярной культуры, содержащих факты текстов и вымышленных текстов, которые могут быть рассмотрены как литература. Определение культурологических дисциплин носит, следовательно, чрезвычайно размытый характер: все феномены культуры являются подлежащими изучению практиками, и все означающие практики являются феноменами культуры. Понимаемая подобным образом культура перестает означать что-нибудь как таковая, не существует более как референт. Соответственно изменилось и понятие культурного участия: более невозможно быть исключенным из культуры, т. к. больше нет культуры как метадискурса, есть лишь набор означающих практик.

Развитие новых культурологических дисциплин, требовавших толерантности по отношению к различным практикам поведения привело к изменению понятия гражданского воспитания. В конце XX века под воспитанием гражданина понималось уже «воспитание ответственности за наследие западной цивилизации» [Talcott, 2005: 11]. В то же время существует и более широкое понимание гражданской миссии университета: «университет пришел к мысли, что основной образовательной и воспитательной функцией должно быть усовершенствование общих способностей студентов к лидерству, особенно в интеллектуальной сфере — в критическом и аналитическом мышлении» [Talcott, 2005: 11].

Следствием изменения статуса культуры в современном обществе стало уменьшение власти университетов над публичной сферой с сопутствующим отрицанием интеллектуала как публичной фигуры. Монопольная роль университетов в создании и отборе ценностей подвергается сомнению, а исследование и образование перестают мыслиться как социальная миссия именно университета. Право университетов определять критерии профессиональных навыков и компетентности основывалось на эксклюзивном контроле над источниками знания и логикой обучения. В новых информационных условиях каждый обладает естественным правом на обучение каждого. Логика университетского образования требует значительно больше времени, чем существуют полезные навыки и знания, получаемые в университете. «Процесс получения высшего образования, принявший свои исторические формы в ходе университетской практики, не может быстро приспособиться к темпам экспериментов, проводимых на рынках труда, а в еще меньшей степени — к слишком очевидному отсутствию

каких-либо норм и, стало быть, непредсказуемости перемен... <...> Естественно, это существенно снижает ценность любого диплома. Она уже с трудом конкурирует с рыночной ценностью повышения квалификации на рабочем месте и даже с ценностью краткосрочных курсов и семинаров, проводимых в выходные дни» [Бауман, 2005: 166].

Изменения статуса культуры и роли нации-государства и современном обществе привели к изменению критерия оценки университета: «Государство и/или предприятие покидают идеалистический легитимирующий рассказ, чтобы оправдать новую цель... это — производительность. Ученых, техников и аппаратуру покупают не для того, чтобы познать истину, но чтобы увеличить производительность. <...> широко введенный в научное знание технический критерий оказывает влияние на критерий истинности» [Лиотар, 1998: 112–113]. В докладе, сделанном в 1993 году Альфонсо Борреро Кабалем для ЮНЕСКО, — Современный университет как институция — автор описывает функционирование университетской структуры в экономических терминах качества (excellence) [Cabal, 1993]. Количественному анализу подвергается не только финансовая деятельность университета, но и его академические достижения, т. е. статус университета оценивается исходя их количества книг в библиотеке, студентов и ссылок на работы преподавателей университета в научных изданиях.

Понятие качества является общим понятием, оно не отсылает ни к какому конкретному референту (как, например, это делало понятие национальной культуры): «... понятие качества может быть оценочным критерием в любой сфере... поскольку оно не имеет собственного содержания. <...> Отсутствие референта позволяет понятию качества функционировать как принцип общности между различными сферами; как службы парковки, так и исследовательские гранты могут быть качественными, и их качество не зависит от специфических свойств...» [Readings, 1996: 24].

Следовательно, понятие качества не является идеологическим: оно не может быть истинным или ложным, самоочевидным или не обладающим ясностью. Это понятие может быть несправедливым, однако мы не в состоянии определить его несправедливость на основании понятия истины или самоочевидности. Таким образом, новый критерий позволяет рассматривать научную деятельность университетов как деятельность корпораций, а студентов — как потребителей информации, умений и навыков.

Изменения в экономической и политической структуре общества привели к нивелированию «идеи университета», ставшего коммерческой организацией в ряду других коммерческих организаций. Понятия, связанные с университетом, — гражданская ответственность, культура и истина — более не несут идеологической нагрузки, а следовательно, их значение может быть самым разнообразным. Университет больше не является местом, где получает свое воплощение национальная идентичность. Оцениваемая в терминах качества, институция более не может претендовать на исключительность и привилегированное положение.

Список литературы

- Александров, Д. (2002) Фритц Рингер, немецкие мандарины и отечественные ученые // НЛО. 2002. № 53.
- Андреева, Е.А. (2004) Политическое воспитание при национал-социализме в Германии // Образование и насилие. СПб. : Изд-во СПб. гос. ун-та, 2004.
- Ашкерев, Ю. В., Галаган, А. И., Коршунов, С. В. et al. (2003) Исследовательский университет как базовая институциональная структура федеральной и региональной научно-технической политики. М. : НИИВО, 2003.
- Бауман, З. (2005) Индивидуализированное общество. М. : Логос, 2005.
- Бурдые, П. (2003) Политическая онтология Мартина Хайдеггера. М. : Праксис, 2003.
- Вебер, М. (1990) Наука как призвание и профессия // Избранные работы. М., 1990.
- Гумбольдт, К. В. (2002) О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. №2 (22).
- Еркович, С. П. (1995) Эволюционный процесс становления мировой системы высшего профессионального образования. М. : НИИВО, 1995.
- Лиотар, Ж.-Ф. (1998) Состояние постмодерна. М. : Институт социальных исследований ; СПб. : Алетейя, 1998.
- Ортега-и-Гассет, Х. (2002) Миссия университета // Неприкосновенный запас. 2002. №2 (22).
- Хайдеггер, М. (2003) Университет в новом Рейхе // Политическая онтология Мартина Хайдеггера / Бурдые П. М. : Праксис, 2003.
- Хаймпель, Г. (2003) Вина и задача университета // Отечественные записки. 2003. № 6 (14).
- Шнедельбах, Г. (2002) Университет Гумбольдта // Логос. 2002. No 5–6 (35).
- Cabal, A. B. (1993) The University as an Institution Today. Paris ; Ottawa : UNESCO and IDRC.

Graham, H. D., Diamond, N. (1997) *The Rise of American Research Universities*. Baltimore ; London : The John Hopkins University Press, 1997.

Readings, B. (1996) *The University in Ruins*. Cambridge ; Massachusetts ; London : Harvard University Press, 1996.

Ringer, F. K. (1991) *The Decline of German Mandarins: The German Academic Community, 1890–1933*. Middletown, CT : Wesleyan University Press.

Talcott, W. (2005) *Modern University, Absent Citizenship? Historical Perspective // CIRCLE Working Papers*. 2005. No 39 (September).

Об авторах докладов

Гайдин Борис Николаевич — кандидат философских наук, старший научный сотрудник Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета.

Завалей Анна Игоревна — аспирант кафедры онтологии, логики и теории познания факультета философии Государственного университета — Высшая школа экономики.

Захаров Николай Владимирович — доктор философии (PhD), кандидат филологических наук, заместитель директора Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, академик МАН (IAS, Инсбрук).

Кислицын Константин Николаевич — кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета.

Крючкова Светлана Евгеньевна — доктор философских наук, профессор кафедры онтологии, логики и теории познания факультета философии Государственного университета — Высшая школа экономики.

Луков Валерий Андреевич — доктор философских наук, профессор, проректор по научной и издательской работе — директор Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, заслуженный деятель науки РФ, академик-секретарь Отделения гуманитарных наук РС МАН (IAS, Инсбрук), академик МАНПО.

Луков Владимир Андреевич — доктор филологических наук, профессор, директор Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, заслуженный деятель науки РФ, академик МАН (IAS, Инсбрук), академик-секретарь МАНПО.

Луков Сергей Валерьевич — кандидат социологических наук, магистр социальной работы (Германия), старший научный сотрудник Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета.

Шитов Сергей Борисович — кандидат философских наук, доцент кафедры «Философия» Московского государственного технологического университета «Станкин».

Содержание

| | |
|--|----|
| <i>Захаров Н. В., Луков Вал. А., Луков Вл. А., Гайдин Б. Н.</i> Вклад в модернизацию высшего образования: гуманитарные интернет-проекты | 3 |
| <i>Кислицын К. Н., Луков С. В.</i> Болонский процесс как континентальный социокультурный мегапроект | 16 |
| <i>Крючкова С. Е.</i> Новые дисциплины в вузе: проблемы становления | 31 |
| <i>Шитов С. Б.</i> Философское осмысление роли мультимедийных и дистанционных технологий обучения при подготовке современных инженерных кадров | 43 |
| <i>Завалей А. И.</i> Кризис исследовательского университета: от bildung к excellence | 54 |
| Об авторах докладов | 68 |

Научное издание

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА

VII международная научная конференция

Москва, 18–20 ноября 2010 г.

Доклады и материалы

Секция 6

Высшее образование и мировая культура

Выпуск 1

Ответственные редакторы:

доктор филологических наук, профессор

Вл. А. Луков

доктор философии (PhD), кандидат филологических наук

Н. В. Захаров

Ответственный за выпуск:

кандидат философских наук Б. Н. Гайдин

Издательство Московского гуманитарного университета

Печатно-множительное бюро

Подписано в печать 11.11.2010 г. Формат 60X84 1/16

Усл. печ. л. 4,4

Тираж 100 Заказ №

Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, 5/1