

УДК 37.037

ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А. А. Гармаш

Автор рассматривает стандартизацию образования как один из способов обеспечения его качества. В эпоху информатизации общества кажется естественным стремление описать и закрепить в сумме формальных требований к содержанию образования представления о том, каким оно должно быть.

***Ключевые слова:** стандартизация, гуманитарные аспекты, образовательная деятельность.*

Стандартизация образования рассматривается как один из способов обеспечения его качества. И в эпоху информатизации общества кажется естественным стремление описать и закрепить в сумме формальных требований к содержанию образования представления о том, каким оно должно быть.

Методологические основания стандартизации в сфере образования в условиях информатизации общества представляют собой общую проблему современной педагогической науки.

Общие вопросы использования знаний в социуме, роли коммуникации и современных тенденций в информационной сфере рассматривали Ж. Ф. Лиотар, И. Т. Касавин, И. А. Акчурин. Образовательные аспекты трансформаций инфосферы нашли отражение в работах Э. М. Короткова Н. В. Бордовской, А. А. Реан, С. Б. Моховой. Вопросы, связанные с качеством образования и его стандартизацией, освещались, в частности, Г. Малик, Н. Н. Чурсиным, Ю. А. Тищенко.

Исследования упомянутых авторов охватывают широкий спектр проблем, существенных для высшего образования. Так, Ж. Ф. Лиотар говорит о фундаментальной тенденции отчуждения знаний в современном обществе, и эта тенденция, несомненно, непосредственно касается сферы образования. Ее еще необходимо исследовать и выработать адекватную реакцию сферы образования. В то же время

внутри высшей школы остается чрезвычайно влиятельным стремление к выработке общих требований к содержанию подготовки специалистов, содержанию образования. Это стремление имеет объективные причины и активно поддерживается многими исследователями, особенно педагогами-практиками, нуждающимися в четко формируемых целях деятельности.

В области стандартизации образования как средства обеспечения его качества существует множество подходов и точек зрения, иногда методологически противостоящих друг другу.

Например, с чьей точки зрения оценивается качество: с точки зрения потребностей общества, потребностей работодателя или потребностей выпускника, будущего специалиста? Еще недавно вопрос не носил принципиального характера: что было хорошо для общества, то хорошо и для специалиста. Это объяснялось и уровнем развития производительных сил, и характером производственных отношений, в частности, в нашей стране. Теперь ситуация изменилась. Современные тенденции дифференциации знания, специализации, с одной стороны, и технологизации (а значит, и стандартизации) процесса подготовки специалистов – с другой, формируют к высшей школе противоречивые требования, подлежащие выявлению и анализу.

Целью настоящей работы является выявление и беглый анализ гуманитарных аспектов стандартизации образовательной деятельности высшей школы.

Наиболее принимаемым в обществе положением, очевидно, есть то, что выпускнику вуза нужна подготовка, позволяющая ему после окончания вуза сразу же зарабатывать себе на жизнь полученной профессией. Отсюда – его внимание к специальным и весьма «свежим» знаниям, иногда чрезвычайно плотно прижатым к передовой технике и технологии и, следовательно, зависимым от темпов ее обновления. В силу специализации никакие иные знания ему не видятся обязательными. Ущербность такой позиции, однако, состоит в том, что полученные актуальные знания быстро устаревают, и для поддержания профессионализма специалисту необходима способность их возобновлять (например, в области компьютерной техники ежемесячно появляется примерно 300 новых устойчивых терминов!). А для этого уже необходима фундаментальная подготовка, обеспечивающая возможность понимания новой информации. И чем более

разнообразную крону дерева мы хотим вырастить, тем более основательный ствол и ветви мы должны заложить в основание дерева знаний. Но и наличие фундаментальной подготовки уже не решает проблемы актуализации знаний. Необходима уже фундаментальность второго порядка: способность к приобретению знаний, умение учиться. Это, очевидно, вновь заставляет пересматривать требования к содержанию образования и учебному процессу, ибо некоторый багаж знаний и человеческие качества – различные понятия.

И таким путем очерчивается классическая образовательная пирамида, на вершине которой быстро мелькающие профессиональные знания, ниже – фундаментальные знания, а внизу, у основания, знания, умения и навыки, плавно переходящие в общечеловеческие качества.

Какие этажи, уровни этой пирамиды подлежат стандартизации?

Попытка ответа на этот вопрос выявляет парадоксы и принципиальные трудности стандартизации образования, которые следует рассматривать на самом высоком – методологическом уровне анализа.

Так, актуальные знания верхушки пирамиды, знания, формирующиеся на переднем крае науки, вероятно, очень привлекательны для стандартизации вследствие их способности ориентировать познание на новейшие достижения науки и, следовательно, выполнять стимулирующую функцию в образовании. Однако их бессмысленно делать объектом стандартизации ввиду их крайней неустойчивости, быстрого обновления, замены другими, еще более новыми. В условиях динамики информационного общества это обстоятельство приобретает решающее значение.

В средней части пирамиды знаний расположены некие фундаментальные общенаучные и специальные знания, которые в равной мере удалены и от переднего края науки (вершины пирамиды), и от ментальных знаний ее основания. Именно эти знания технологически были бы наиболее удобны как объект стандартизации, хотя бы из тех соображений, что «время жизни» таких знаний достаточно велико, однако насколько она необходима именно для таких, «средних» знаний? [1].

Делать объектом стандартизации знания, составляющие основание пирамиды практически невозможно из-за весьма общих и нечетких формулировок их содержания, а также трудностей «проверки наличия» у

субъекта образовательной деятельности. По преимуществу это знания-ценности, т.е. векторы, которым нужно следовать, а не четко описываемые «знаниевые объекты». Но именно эти знания, а также связанные именно с ними компетенции и так называемые имплицитные знания оказываются «системообразующими» по отношению ко всем остальным и, кроме того, наиболее устойчивыми во времени. И в этом аспекте их удобнее всего было бы сделать обязательным атрибутом образованной личности. Трудность, однако, состоит в отсутствии формальных методов описания таких знаний, а значит – и всей сопутствующей цепочки их движения к учащемуся: предоставления, усвоения, контроля.

В современной методологии стандартизации содержания образования часто допускается смешение качественно разных знаний.

Примером может служить десятикомпонентная компетентностная модель документально-информационного менеджмента, разработанная Фондом государственных документов Национального архива Канады (Information and Records Management - Competency Profile. Десять блоков компетенций (семь блоков описывают профессиональную деятельность, а три – требования к личности менеджера документально-информационной деятельности) включают 56 заданий, 185 подзаданий и 529 действий» [2]. Впечатляет степень декомпозиции требований. Подобная декомпозиция, несомненно, представляет интерес как модель содержания специальности (особенно если ее отслеживать в динамике), но представляется не очень удобным использовать ее как стандарт. Как следовать таким образом заданному стандарту? Например, как ответить на вопрос, какой процент из 529 указанных действий должен быть в состоянии реализовать человек, чтобы считаться специалистом (понятно, что вряд ли кто-то сможет на приемлемом уровне реализовать их все)?

А как ввести в рассматриваемую модель неполное соответствие какому-то требованию, иными словами, как учитывать объективную, естественную нечеткость отдельных требований?

Продолжая движение в сторону формального определения качества образования, мы обнаруживаем, что скорее движемся ... в противоположном направлении.

Рассмотрим в этой связи К-профиль "Competencies for Information Professionals 21 st Century", разработанный специальным комитетом для совета директоров Ассоциации специальных библиотек США.

Авторы документа выделяют три кластера компетенций, присущих информационной профессии (ИП) XXI века: ядерные, профессиональные и личностные.

Ядерные компетенции имеют две ярко выраженные составляющие, которые определяет сущность документоведения и информационной деятельности (ДИД) в обществе знаний:

1) способность учиться на протяжении всей трудовой деятельности: ИП должен непрерывно вносить посильный вклад в знаниевую базу информационной отрасли, распространять наилучший опыт работы, добывать знание о новых информационных продуктах, услугах и методах управления;

2) способность придерживаться системы этических принципов и ценностей: ИП должен заботиться о высоких профессиональных показателях не в нарушение этических принципов и ценностей, произведенных обществом и профессиональной отраслью.

Основное внимание сосредоточено на профессиональных компетенциях, которые отображают практико-ориентированные знания информационных ресурсов, технологические аспекты работы с ними и их менеджмент, а также способность использовать это знание как основу предоставления информационных услуг наивысшего качества. К этому кластеру отнесены четыре группы компетенций: 1) менеджмент информационных организаций; 2) менеджмент информационных ресурсов; 3) менеджмент информационных услуг; 4) применение ИТ.

Авторы отмеченного К-профиля касаются еще одного важного аспекта, а именно – личности специалиста документально-информационной деятельности. Выделенные ими личностные компетенции, которые касаются качеств, умений и ценностей, содействуют улучшению общего климата в организации и облегчают взаимодействие с клиентами, повышая таким образом эффективность труда ИП. В перечне выявлены пятнадцать личностных компетенций: готовность к вызовам; понимание всего спектра деятельности организации; эффективная коммуникация; четкая презентация идей, способность убедительно вести переговоры; наладка партнерских отношений; создание среды доверия, уважения и разнообразия; работа в

команде, сбалансированность сотрудничества, сочетание характеристик лидера и исполнителя; готовность к четко просчитанному риску; мужество и стойкость в отстаивании идей; планирование, установление приоритетов, концентрация усилия на безотлагательных заданиях; планирование карьерного роста и практическое его воплощение; творчество и инновационное мышление; осознание необходимости значения создания профессиональных сетей; сбалансированность работы и частной жизни; гибкость, позитивная настройка во времена изменений и кризисов; признание собственных достижений и успехов членов коллектива [2].

Поражает объем учитываемых личностных компетенций. Все же заметим, что они являются, во-первых, преимущественно гуманитарными по своему содержанию, во-вторых, универсальными, а в-третьих, трудноформализуемыми, что не очень коррелирует с понятием «стандарта».

Понятно, что если исключить из определения стандарта измеримость, количественную оценку требований, то стандарт многое потеряет в определенности. Но как измерить, вообще строго оценить приведенные выше личностные компетенции (например, «мужество и стойкость в отстаивании идей»)? Особенно это относится к упомянутым «ядерным» компетенциям – суть основным человеческим качествам.

Они, очевидно, существуют как ценности, которых нельзя достичь, но которым нужно следовать.

И вот в результате последовательного движения в «технологическом» направлении мы постепенно приходим к традиционным педагогическим определениям, может, чуть-чуть модернизированным:

«Образование – это не просто подготовка к определенному виду деятельности. Это формирование необходимого мышления для распознавания проблем определенного класса. В развитии современного образования надо главное внимание уделять видам знаний методологии и технологии образования, мониторингу качества, педагогике сотрудничества, исследованию студентом себя в процессе образования.

Образование – это не столько получение знаний, сколько развитие способностей. Мера знаний – в понимании и степени развитости своих способностей. Нет предела знаниям, есть предел возможностям их

использования. А возможности определяются соответствием структуры способностей человека структуре его знаний» [3, с.54-55].

«Образованный человек - это не только знающий и умеющий человек в основных сферах жизнедеятельности, с высоким уровнем развитых способностей, но и человек, у которого сформировано мировоззрение и нравственные принципы, а понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление. То есть образованность предполагает и воспитанность человека» [4, с.77].

Заслуживает особого представления тот тип образования, который Э. М. Коротков называет образованием достоинства. Если дать ему определение, можно сказать, что это образование, которое формирует в человеке комплекс человеческих качеств, характеризующих его достойное существование в обществе.

Образование достоинства как вид образования свидетельствует о том, что не только представление знаний и формирование навыков должно быть в образовательном процессе. Воспитание – главная его составляющая. Воспитание знаниями, примером, средой, организацией, методологией и методикой и т. д. - вот в каких условиях нормируется этот тип образования [3, с.43-44, 46].

Как видно из сказанного, стандартизация образования сталкивается с серьезной проблемой учета его гуманитарных аспектов.

Часть проблемы состоит в необходимости учитывать структуру всего знания, а не только его небольшую формализуемую часть. Собственно, эта необходимость и послужила причиной обращения к понятию компетентности: «Под термином "знание" понимается не только совокупность денотативных высказываний (хотя конечно и она); сюда примешиваются и представления о самых разных умениях: делать, жить, слушать и т. п. Речь, следовательно, идет о компетенции, которая выходит за рамки определения и применения истины как единственного критерия, но помимо этого оценивается по критериям деловым (техническая квалификация), справедливости и/или добра (нравственная мудрость), красоты звучания, окраски (аудио и визуальная чувствительность) и т. д.» [5, с.53].

Кроме этого, в понимании структуры знания, «знаниевой пирамиды» существенны результаты психологических исследований. Как отмечает С. Б. Мохова, «Современная когнитивная психология характеризует систему знаний, которой пользуется индивид для

описания своего опыта, предполагая наличие в ней двух компонентов: имплицитных, неявных, и эксплицитных, т.е. проявленных.

М. Полани различает «фокальное» восприятие и осознание вещей и «периферическое», или «инструментальное» знание, при котором отдельные элементы осознаются не сами по себе, а лишь через их вклад в постижение предмета, на котором сосредоточено внимание человека. При этом введенное им понятие «неявное знание» обозначает неартикулированный и не поддающийся полной рефлексии слой человеческого опыта. Каждая из этих двух форм знания имеет собственную предметную отнесенность: первая задает направление деятельности субъекта, позволяет осознать ее задачи, вторая обеспечивает ее выполнение, вовлекая в этот процесс специфические свойства субъекта, его опыт и др. Она носит инструментальный характер знания как знания-умения, что задается всей телесной организацией человека как живого существа.

По мнению Р. Стернберга, неявные знания необходимы, чтобы успешно адаптироваться к окружающей обстановке, а также уметь ее выбирать или формировать» [6].

«Есть три ключевых признака неявных знаний. Они характеризуют обстоятельства, при которых знания получены, их когнитивную структуру и применение. Во-первых, неявные знания, как правило, возникают самостоятельно, без всякой подкрепленности внешними обстоятельствами или при очень незначительной подкрепленности (т. е. скорее благодаря собственному опыту, а не в результате специального обучения). Во-вторых, неявные знания рассматриваются как процедурные по своей природе. Они связаны с конкретным применением в конкретных ситуациях или классе ситуаций. В-третьих, из-за того, что основная часть знаний получена на основе собственного опыта, они имеют практическое значение только для того человека, который ими обладает.

В исследованиях по имплицитному, или процедурному обучению главное внимание сфокусировано на феномене ненамеренного и неосознанного приобретения знаний. Исследования интуитивного обучения основаны на предположении, что знания могут быть получены неосознанно и, таким образом, имеют неявный характер. Известно, что человек обладает способностями получать знания очень сложного характера ненамеренно и неосознанно. Студентам Оксфордского

университета давали 60 попыток, чтобы научиться управлять фабрикой. После 60 попыток они были способны достаточно хорошо управлять производством сахара, однако не могли сформулировать правило, которым при этом руководствовались, и заявляли, что они давали ответы на основе «некоторой интуиции». Таким образом, оказалось, что испытуемые были способны приобрести имплицитное знание того, как руководить такой фабрикой, не имея эксплицитного знания» [6].

Следует подчеркнуть, что в условиях весьма подвижной гибкой системы современных знаний способность к приобретению имплицитных знаний оказывается весьма ценной в содержании подготовки будущего специалиста. Но эта способность «не ухватывается» понятием «стандарта» в теперешнем его содержании. А между тем, педагогика по большей части имеет дело именно с подобными знаниями.

Трудность педагогики в том, отмечает, например, педагог и писатель С. Соловейчик, что она включает в себя ненаучный элемент – любовь, но без него она сама становится ненаучной, не может хоть приблизительно описать ход воспитания и беспомощна в своих рекомендациях [7, с. 99].

Таков – от полностью формализованных знаний до совершенно неформального понятия любви – «пространство охвата» педагогики, которая претендует на соответствие времени. И в этом пространстве, как можно видеть, велика доля гуманитарных представлений, факторов, подходов.

Еще одно направление гуманитаризации содержания образования обнаруживается в анализе часто выдвигаемого к высшей школе требования готовить специалиста, способного к творческой деятельности, креативную личность. Здесь оказывается чрезвычайно существенным понимание сущности творчества.

«Сегодня, – замечает И. Т. Касавин, – предстоит совершить следующие шаги и объединить внимание к истории и культуре с учетом коммуникативно-семиотической природы познания и сознания, делая своим предметом взаимодействие между креативной личностью и ее окружением.

В общем виде творчество – свойство сознания в контексте деятельности и общения, которое проявляет себя в отказе от стереотипов, в перестройке уже данного, в проектировании и

конструировании того, что отличается от наличного, в противопоставлении наличному и данному возможного и должного. Понятия открытия, изобретения, новации вообще мыслятся как феномены сугубо социокультурные, отнесенные к некоторому уровню знания и способу его бытия в обществе. Спонтанные прозрения случаются у многих, но открытиями, поворотными моментами культуры они становятся у единиц, способных придать им форму художественного произведения или научной концепции. Догадки случаются на бегу, второпях, но идеи формулируют в покое, за письменным столом. Новое – это нечто, уже доказавшее свою состоятельность в дискуссии с привычным и обоснованным старым, т.е. то, что уже создало себе систему обоснования и даже свой собственный социальный контекст (читателя, зрителя, аудиторию, сообщество). Новое – это осмысленная и значимая альтернатива тому, что есть, а не всякая девиация, странность, неожиданность» [8].

Понятно, что требование осмысленности и значимости нового – это более масштабное требование по сравнению, например, с требованием его технической или даже экономической новизны и эффективности. А если это так, то отсюда вытекают столь же далеко идущие требования к регламентированию содержания образования.

Гуманитарные аспекты этих требований еще предстоит обобщить и исследовать.

Литература

1. Чурсин Н.Н. О подходах к определению качества образования / Н. Н. Чурсин, Ю. А. Тищенко // Збірник наукових праць СНУ ім В.Даля / на підставі матеріалів XVII науково-практичної конференції «Університет і регіон: проблеми сучасної освіти», 26–27 жовтня 2011 р. – Луганськ, 2011. – С. 345–353.

2. Малик Г. Професійні стандарти і компетентнісні профілі з документознавства та інформаційної діяльності: досвід західних країн [Електронний ресурс] / Г.Малик. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkp/2010_9/V_9_10/st_19_10.pdf. – Загол. з екрану.

3. Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов / Э.М. Коротков. – М. : Академический Проект : Мир, 2006. – 320 с. («Gaudeamus»).

4. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб : Питер, 2001. – 304 с. – (Серия "Учебник нового века").

5. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. Пер с фр. – СПб: АЛЕТЕЙЯ, 1998. – 160 с.
6. Мохова С.Б. Психологические исследования имплицитных знаний / С.Б.Мохова // Психологическая наука и образование, 2004. – № 4. – С.28-34.
7. Диалектика познания. Компоненты. Аспекты. Уровни. /Отв. редактор д-р филос. наук М.С.Козлова. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1983. - 168 с.
8. Касавин И.Т. Знание и коммуникация: к современным дискуссиям в аналитической философии / И.Т.Касавин // Вопросы философии, 2013. – № 6. – С. 46-57.

ГУМАНІТАРНІ АСПЕКТИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

А. А. Гармаш

Автор розглядає стандартизацію освіти як один із способів забезпечення його якості. В епоху інформатизації суспільства здається природним прагнення описати і закріпити в сумі формальних вимог до змісту освіти уявлення про те, яким воно має бути.

Ключові слова: стандартизація, гуманітарні аспекти, освітня діяльність.

HUMANITARIAN ASPECTS OF STANDARDIZATION OF HIGHER SCHOOL EDUCATIONAL ACTIVITY

A. A. Garmash

The author examines standardization of education as one of methods of providing of its quality. The aspiration to describe and sum up the formal requirements of education content as well as the idea about what it should be seems natural in the epoch of society informatization.

Keywords: standardization, humanitarian aspects, educational activity.

Гармаш А. А. – завідувач сектора міжнародних освітніх проєктів, Департамент вищої освіти, Міністерство освіти і науки України (м. Київ, Україна). E-mail: a_garmash@mon.gov.ua

Garmash A. A. - Head of the Sector of International Educational Projects, Department of Higher Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: a_garmash@mon.gov.ua

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор М. М. Чурсін

Reviewer – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor M. M. Chursin