

## References

1. Budner, S. (1962). Intolerance for ambiguity as a personal variable. *Journal of Personality*, 30, 29-50.
2. Dimmock, Stephen G./ Kouwenberg, Roy/ Mitchell, Olivia S./ Peijnenburg, Kim (2013): *Ambiguity Attitudes and Economic Behavior*. NBER Working Paper No. 18743.
3. Kealey, D.J. (1996). The Challenge of international personnel selection. In D. Landis and R.S. Bhagat (eds.) *Handbook of Intercultural Training*, (2 ed.) pp. 81-105. Thousand Oaks: Sage.
4. Kirzner, I.M. (1997). "Entrepreneurial Discovery and the Competitive Market Process," *Journal of Economic Literature* 35, 60–85.
5. Knight, F. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. Cambridge (MA): Houghton Mifflin.
6. Shane, Scott A. (1995): *Uncertainty Avoidance and the Preference for Innovation Championing Roles*. *Journal of International Business Studies*, 8(1), pp. 59–73.

*E. В. Батаева*

### **ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ**

Инструментальная и коммуникативная образовательные парадигмы имеют своим концептуальным истоком теорию коммуникативного действия выдающегося немецкого философа и социолога Ю. Хабермаса (род. 1929 г.). Различая инструментальное и коммуникативное действие, Ю. Хабермас акцентировал их разную смысловую направленность, а также различие интересов акторов, совершающих эти действия. Если в коммуникативном пространстве социальные акторы ориентируются на достижение взаимопонимания и согласия, имея интерес к самому процессу (а не итогам) взаимодействия, то в инструментальных ситуациях акторы нацелены на достижение собственного успеха и эгоцентрического доминирования, соблюдая лишь видимость заинтересованности позициями других участников интеракции, в глубине души оставаясь безразличными к их речевым актам. Ориентируясь на основные концептуальные установки Ю. Хабермаса, выявим парадигмальные отличия инструментальной и коммуникативной моделей обучения в вузах, а также их функциональные и дисфункциональные практические эффекты.

Основным принципом коммуникативной модели обучения является подчеркнутый интерес к самому *процессу* интеллектуальной интеракции, осуществляемой между преподавателем и студентами на лекционных и семинарских занятиях, нацеленной на достижение понимания обсуждаемой проблемы и взаимопонимания между всеми участниками интеракции. Как полагает Ю. Хабермас, феномен взаимопонимания можно прояснить с помощью понятия «согласие»: «Процессы взаимопонимания нацелены на достижение *согласия*, которое зависит от рационально мотивированного одобрения содержания того или иного высказывания. *Согласие невозможно навязать другой стороне*, к нему нельзя обязать соперника, манипулируя им: то, что явным образом производится путем внешнего воздействия, нельзя считать согласием» [3, с. 200]. Ложно понятое согласие предполагает отсутствие каких-либо возражений со стороны студенческой аудитории, какой-либо критики конкретных теоретических сообщений, предлагаемых преподавателем или студентами. Подобное тотальное (или лучше – тоталитарное) согласие может быть рассмотрено как знак инструментализма, а не коммуникативизма. Напротив, истинно понятое согласие не только не исключает, но предполагает дискуссию, спор (иногда довольно жесткий) с целью выявления истины и прояснения сомнительных положений. Согласие становится внутренним «координатором взаимодействия» (Ю. Хабермас), направляющим акторов к формированию осознанной и обоснованной позиции по конкретной проблеме.

Другим важным принципом коммуникативной модели обучения является поощрение интеллектуального нон-конформизма всех участников учебного взаимодействия, выработки умения продуцировать, транслировать и защищать собственную позицию, собственное понимание анализируемой проблемы. От преподавателя ожидается не стремление создать видимость послушания со стороны студентов (и, как следствие, выработать унифицированные заключения), но, напротив, инициировать (иногда даже провоцировать) полемику с целью моделирования полярных (иногда взаимоисключающих) оценок ситуации. Умение дифференцированно оценивать конкретные проблемы, выявлять спорные моменты в конкретных концепциях формирует у студентов критическое мышление, которое является показателем интеллектуальной зрелости социального актора.

Можно выделить еще один (структурно-организационный) принцип коммуникативной модели обучения, который можно условно обозначить как де-иерархизацию и де-авторитаризацию учебного

процесса. Речь идет о невозможности выстраивания авторитарной линии поведения преподавателя по отношению к студентам (и, напротив, о недопустимости практик «диктовки» со стороны студентов, что может или должен делать преподаватель). Эгалитарные принципы коммуникативного процесса в студенческой аудитории имеют своим истоком идею авторитета (а не диктатуры) преподавателя, который должен создавать атмосферу взаимоуважения, а не страха и подавленности. Заповедь «не убий» в данном контексте означает «не подави» свободной инициативы студента высказывать собственные мысли, «не сломай» хрупких попыток доказывать правильность собственного видения различных ситуаций (каким бы странным оно ни казалось преподавателю), «не разрушь» с помощью заниженных оценок веру студента в собственную значимость и, наоборот, «поощрай» (в том числе и с помощью хороших оценок) попытки МЫСЛИТЬ, а не просто «зубрить» лекционный материал. Б. Ридингс в нашедшей работе «Университет в руинах» как раз акцентировал важность подобной сориентированности преподавания в вузах на создание интеллектуального пространства диалога и заинтересованного вопрошания, а не на технический процесс трансляции и оценивания знаний: «трансгрессивная сила преподавания определяется не столько содержанием, сколько способностью педагогики сохранять открытой темпоральность вопрошания, сопротивляясь попыткам приравнять педагогику к процессу передачи, который может завершаться либо выставлением баллов, либо присуждением степени» [2, с. 37].

*Что* на системном уровне может способствовать или, наоборот, препятствовать утверждению коммуникативной модели обучения в вузах? Поскольку свободное коммуницирование, обсуждение и дискутирование по поводу проблемных вопросов в большей мере является прерогативой гуманитарных дисциплин (точные науки в большей степени нацелены на применение и аппликацию знаний, а не релятивизацию и теоретизацию проблем), то в вузах значительное внимание должно быть уделено сектору гуманитарных дисциплин. Сокращение объема гуманитарных дисциплин в современных университетах известная американская исследовательница Марта Нуссбаум уподобляет «раковой опухоли»: «я говорю о кризисе, который в целом остается незамеченным, подобно раковой опухоли; это – всемирный кризис в образовании. Что же представляют собой эти радикальные изменения? Практически во всех странах мира в колледжах и университетах сокращается объем изучаемых гуманитарных наук и различных видов искусств. Политики считают эту область знаний

бессмысленным и ненужным излишеством; эти знания быстро теряют свои позиции в учебных программах, а заодно в умах и сердцах родителей и детей» [1, с. 15–16]. Но, как полагает М. Нуссбаум, именно гуманитарные дисциплины способствуют выработке навыков диалектического мышления, и более глобально – формируют практики истинно демократического поведения, поскольку именно коммуникативизм, критичность, свобода и уважение к свободам других людей, нацеленность на поиск внутреннего согласия с другими могут быть признаны квинтэссенцией истинного демократизма [1, с. 22].

Выявим основные принципы инструментальной модели обучения в вузах, которые находятся в инверсных отношениях с принципами коммуникативности. Во-первых, инструментализм предполагает нацеленность не столько на процесс обучения, сколько на получение итоговых оценок или степеней, на видимый успех (или видимость успеха), на обретение функциональных навыков, которые в дальнейшем можно будет механически применять на конкретном месте работы, превратившись в идеального Функционера. Во-вторых, инструментальный процесс обучения соплагается с принципами иерархизма и авторитаризма в отношениях между субъектами учебного процесса, идеализируя ситуации беспрекословного подчинения, подобострастия и конформизма, не исключая использование Других в качестве инструмента для достижения собственных утилитарных целей. В-третьих, инструментализм не исключает репрессирования тех позиций субъектов образовательного процесса, которые могут быть стигматизированы как неадекватные, неправильные, слишком оригинальные или, наоборот, слишком банальные. Как можно заметить, дисфункциональность инструментальной модели обучения может перевесить ее функциональные характеристики, нарушив баланс образовательного взаимодействия. Тем не менее, по мнению Б. Ридингса, именно инструментализм, а также сопутствующие ему бюрократизация, коммерциализация и прагматизация образования, стали печальной реальностью современной университетской системы [2, с. 25]. Можно ли признать неизбежность (или, что еще более печально, закономерность) этого процесса? Можно ли вслед за Ю. Хабермасом согласиться, что инструментальная «искаженная коммуникация» вытеснила в современном мире «неискаженную коммуникацию», нацеленную на достижение согласия? Во всяком случае, у современного человека еще остается возможность сопротивляться тотальности инструментализации жизни, резервируя пространство для «мышления вместе», – пространство диалогизма.

## Література

1. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Нуссбаум ; [пер. с англ. М. Бендет ; под науч. ред. А. Смирнова]. – М. : ИД Высш. шк. экономики, 2014. – 192 с. – (Теория и практика образования).
2. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; [пер. с англ. А. М. Корбута]. – М. : ИД гос. ун-та «Высш. шк. экономики», 2010. – 304 с. – (Теория и практика образования).
3. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; [пер. с нем. под ред. Д. Складнева]. – СПб. : Наука, 2001. – 379 с.

*Л. О. Бєлова*

### **ПОБУДОВА СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ – ПЕРШІ КРОКИ**

Рівень освіченості населення визначає інтелектуальний ресурс будь-якої держави, сталість її розвитку та безпеки. Для України, яка перебуваючи, фактично, у стані війни, здійснює зусилля щодо реалізації всебічних реформаторських перетворень, доступність до якісної освіти, вмотивованість її опанування є визначальним фактором збереження громадянської єдності та державної незалежності.

Оприлюднена Президентом України П. Порошенком у вересні 2014 року програма розвитку «Стратегія-2020» ставить за мету не лише подолання кризових явищ та реальних соціально-економічних втрат, а й входження країни в Топ-20 країн світу. Безумовно, ці амбіційні плани отримають реальну перспективу лише за умови ефективного розвитку науки і освіти, як на її початковому рівні, так і на завершальному – у вищій школі, а також симулювання процесу інтелектуального збагачення особистості впродовж усього життя. Саме вища освіта в першу чергу несе відповідальність за успішність економічних і політичних реформ, конкурентоспроможність України та якість життя її громадян.

Як об'єктивно оцінити якість сучасної вищої освіти? За рівнем задоволення користувачів освітніми послугами, які визначались дослідженнями Фонду «Демократичні ініціативи» у жовтні 2013 року, оцінка невисока. Лише 14,5% опитуваних визнали її скоріше високою і дуже високою, в той час як 29,6% – скоріше низькою і дуже низькою.