

СОВРЕМЕННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Между церковным и государственным управлением образованием и его содержанием с одной стороны и гражданским обществом с другой, существует устойчивая социокультурная связь времен, не исчерпываемая наличными формами обучения и воспитания и компетентностным к нему подходом. Проблемы образования это чаще всего далеко не очевидные и не всегда прогнозируемые последствия исторического развития, социальные вызовы, которых обычно никто не ожидает, и скрытые (латентные) перспективы развития любого современного государства.

Ключевые слова: непрерывное образование, проблемы образования, государственный и церковный контроль, просвещение, профессиональная подготовка, компетентность, очевидное и невероятное.

Between the church and state administration of education and its content on the one hand and civil society on the other hand, there is a stable sociocultural connection of the times, not limited to existing forms of training and education and a competence-based approach to it. Problems of education are most often far from obvious and not always predicted consequences of historical development, social challenges that are not expected, and latent prospects of development of any modern state.

Keywords: continuing education, problems of education, state and church control, enlightenment, professional training, competence, obvious and false.

Образование, просвещение, профессиональная подготовка – это сменяющие друг друга формы взаимодействия обучения и воспитания, характерные для своего времени. В непрерывном образовании проявляется связь между мировоззрением и культурой различных поколений людей, между прошлым и будущим как общества в целом, так и отдельных культур, цивилизаций и стран. Проблемы образования – это проблемы, вызовы и перспективы развития любого современного государства. И ответ на вопрос: есть ли будущее у того или иного государства всегда сопряжен с тем, в какой мере оно решает многообразные проблемы развития непрерывного национального образования. В образовании, как нигде верна истина: что сегодня вложишь, то завтра и получишь. Инновационные же вложения в образование всегда связаны с развитием целой

научной отрасли. А это предполагает не только финансовые, кадровые, организационные, сугубо научные методологические, междисциплинарные и другие проблемы, решение которых является по силам далеко не каждому государству. И, тем не менее, история становления этой отрасли науки в Беларуси и ее соответствие национальным интересам вновь созданного государства фактически совпадает с обретением Республикой Беларусь своего суверенитета. И даже в какой-то мере предшествует ему.

В ноябре 2020 года исполняется 30 лет с момента создания в 1990 году, на базе Института педагогики при Министерстве образования и науки Беларуси и бывшего филиала Ленинградского института профтехобразования, Белорусского института образования, переименованного позже в Национальный институт образования. Сегодня уже мало что напоминает об этом событии, кроме сохранившегося названия института. Научное учреждение, призванное решать фундаментальные проблемы национального образования, в котором работало более 20 докторов различных гуманитарных наук (психологических, педагогических, экономических, социологических, философских), из них два академика Академии Наук СССР, незаметно растворилось в других структурных подразделениях Министерства образования. Оно превратилось в учебно-методическое учреждение, унаследовавшее традиции существовавшего в БССР с декабря 1929 года Института педагогики, преемником которого сегодня и считается Национальный институт образования. Теперь уже и трудно представить себе, что данный институт когда-то в миниатюре в своей структуре отражал все направления научного поиска в образовании, которые были присущи 13 научным институтам Академии педагогических наук СССР. Он включал в себя **шесть отделений**, деятельность которых отражала основные направления научных исследований в области образования: отделение теоретико-методологических проблем образования, отделение дидактических проблем национальной школы, отделение проблем дефектологии, отделение проблем воспитания, отделение психологии и отделение социально-экономических проблем образования. **Отделение теоретико-методологических проблем образования** (заведующий доктор философских наук Н. И. Латыш), включало в себя лаборатории: философии образования, социологии образования, непрерывного образования, педагогического творчества, проблем становления творческой личности, культурологии образования, профессионального образования, истории образования и этнопедагогики, иностранной и сравнительной педагогики. **Отделение дидактических проблем национальной школы** (заведующий – кандидат физико-математических наук, доцент Г. М. Петровский, позже доктор педагогических наук, профессор Продченко) включало: лаборатории проблем преподавания языка, проблем литературного образования, проблем естественно-математического образования, трудового обучения и профессионального образования, проблем социально-исторического образования, проблем физи-

ческой культуры, новых информационных технологий в образовании, проблем начального образования. **Отделение проблем дефектологии** (заведующая кандидат педагогических наук, доцент Т. Л. Лешинская): лаборатории сурдопедагогтики, тифлопедагогтики, алигофренопедагогтики, логопедии, обучения детей с задержкой психологического развития. **Отделение проблем воспитания** (заведующий – кандидат педагогических наук, доцент В. В. Четет): лаборатории проблем дошкольного воспитания, проблем семейного воспитания, проблем позакласного воспитания, проблем социализации личности. **Отделение психологии** (заведующий – доктор психологических наук, профессор Я. Л. Коломинский): лаборатория социальной и этнической психологии детства, проблем психологии обучения, проблем психологии воспитания, психологии педагогического взаимодействия, проблем практической психологии. **Отделение социально-экономических проблем образования** (заведующий – доктор экономических наук, профессор М. Г. Кириенко): лаборатории социально-экономического развития образования, проблем управления образовательными системами, проблем производственно-экономической деятельности обучающихся учреждений [1, с. 39–41].

Преобразование Национального института образования из научного в научно-методическое учреждение повлекло за собой кардинальные структурные преобразования и сориентировали его деятельность в основном на методике общеобразовательной школы, разработке и издании для нее учебных программ и учебных пособий. Прекратили свое существование и Ученые Советы философии непрерывного образования, Общей и кризисной психологии, Актуальных проблем педагогики. Надежда на создание собственной Национальной академии образования, подобно той, которая существует в Российской Федерации так и не оправдалась. Проблемы же образования не только не исчезли, но и обрели еще большую свою актуальность. И сам факт такой трансформации Национального института образования является не только выражением незрелости образовательного менеджмента республики, но и проявлением сложившихся стереотипов научного мышления и традиций прошлого времени проводить реформы, ориентируясь главным образом на административный ресурс.

Такая ориентация имеет свои исторические предпосылки, связанные как с изменением содержания образования, так и субъектов его реформирования. Сама суть любого образования, так или иначе связана с формированием у учащихся определенного мировоззренческого образа и соответствующих навыков и умений, связанных с образом жизни в соответствующем социальном времени и пространстве, необходимыми для этого условиями социализации. И то, и другое предполагает определенную систему управления им со стороны государства, церкви и гражданского общества. При этом на каждой стадии исторического развития общества существует свой мировоззренческий образ, который надлежит сформировать и свой субъект управления. В эпоху Средне-

вековья в качестве образовательной доминанты выступало формирование религиозного мировоззрения и элементарных навыков письма и чтения, связанных с необходимостью освоения священных писаний и, прежде всего, Библии. В эпоху Просвещения образование ориентировано на освоение научных истин и формирование научного мировоззрения, а также навыков рационального расчета, связанного с экономическим развитием общества. В эпоху Информационного общества возникает необходимость в новом мировоззрении, которое условно можно представить, как социокультурное или ценностно-нормативное, не сводимое ни к религиозным, ни к научным истинам и предполагающее освоение информационных технологий. Определяющая роль здесь принадлежит мировоззренческой позиции и диспозиции субъектов в конкретной ситуации, которые бывший руководитель Европейского центра социологии Пьер Бурдьё обозначил понятием «габитус». *Габитус* – это система диспозиций, порождающая и структурирующая практику агента и его представления. В новых условиях, считает он, изменяется сам способ мышления. Господствовавший до этого способ мышления, считает он, можно обозначить как структуралистский и реалационный. Главное здесь «подчинение правилу». Весь процесс познания тем самым сводится к субъект-объектным отношениям, в которых субъекту принадлежит лишь роль некоего «отражателя», производного от социальной структуры общества. Этот период познания, по мнению Пьера Бурдьё, можно назвать эффектом «-логии» по окончанию логических наук (археологии, социологии, психологии). При этом, как правило, не учитываются временные структуры и эмоциональный опыт, роль которых в познании весьма существенна и связана не столько с функционально-ролевой, сколько с игровой деятельностью. «Это «чувство игры», как говорят французы, есть то, что позволяет породить бесконечность поступков приспособленных к бесконечности возможных ситуаций, которые ни одно правило, каким бы сложным оно ни было, не может предусмотреть» [2, с. 21–22].

Центральной проблемой современного непрерывного образования является своеобразный симбиоз его национальных приоритетов и интернациональных достижений, организация международного сотрудничества в области образования, его государственной централизации и децентрализации, сочетания государственных интересов с интересами гражданского общества. Поиск путей ее разрешения на первый взгляд может показаться не столько научной, сколько политической или целе-рациональной проблемой образовательного менеджмента. Поэтому ее решение до сих пор осуществляется на основе стандартизации образования, разработки учебных планов и программ и определения его содержания, исходя из насущных экономических интересов. С этой позиции и определялась целесообразность исторически сложившегося соотношения гуманитарного и естественнонаучного образования с профессиональной подготовкой учащихся. Стремление максимально приблизить образо-

вательную систему к нуждам практики послужило основой решения *проблемы компетентностного подхода в образовании*. Нужды практики и образовательный менеджмент стали важнейшей предпосылкой интеграции высшего образования в Европе и, в частности, Болонского процесса, в документах которого компетенция трактуется более широко, чем знания и познавательные способности человека. Речь идет здесь о возможностях человека обладать комплексными способностями, в том числе и психосоциальными ресурсами (например, мыслительные способности, установки и способы поведения) и использовать их в определенном контексте [6, с. 8–9]. «Среди многих изменений, которые принес девятнадцатый век в область образования Старого и Нового Света, по мнению современного американского исследователя Джеймса Мингли, ни одно не является более общим или более далеко идущим в своих последствиях, чем увеличение государственного контроля образовательных систем, разработанных наиболее цивилизованными государствами Европы и Америки» [3, с. 2].

Борьба за школу между государством и церковью, централизованным государственным управлением и местным самоуправлением, государством и гражданским обществом с переменным успехом велась всегда. Об этом, например, еще в девятнадцатом столетии в своих монографиях «Борьба за школу в Западной Европе» и «Очерки истории народной школы в Западной Европе», отмечал известный российский реформатор, бывший министр образования Российской империи Николай Сперанский [4, с. 4]. Он же в истории российского образования выступил основным инициатором создания земской школы, опираясь при этом на опыт Пруссии и, в частности, на ее реформу образования 1805 года. В России эта тенденция в организации образования впоследствии была вновь вытеснена централизованным государственным управлением, а вот в Германии, унаследовавшей прусский опыт, в известной мере она сохранилась и до сих пор.

Соотношение между образованием-воспитанием и образованием-обучением, а также между гуманитарным и естественнонаучным образованием стремительно изменяется по мере развития науки и производства. Под их влиянием образование, ориентированное на формирование образа жизни в соответствии с божественными истинами, постепенно уступает место просвещению, ориентированному на постижение научных истин. С формирования мировоззрения и религиозных убеждений личности учащихся, их социализации и аккультурации акцент постепенно смещается к постижению основных научных достижений, навыкам математического счета, элементарным трудовым навыкам и техническим умениям.

Конфликт между декларируемым в образовательных стандартах знанием в системе образования и социальной реальностью становится неизбежным уже в силу отсутствия его четкой целевой направленности. *Кризис* гуманитарного образования начинает прогрессировать с того времени, когда государство с помощью просвещения стало навязывать гражданскому обществу свою систему

ценностей и норм общежития, свои «правила игры» и узаконивать их на уровне образовательных стандартов. Основная ставка в данном случае делалась уже не на историческую память социально-культурного развития, а на психологической памяти просвещения. Это позволяло проводить своеобразную селекцию учебной информации в виде переиздания учебников, изменения учебных планов и программ. Тем самым основой просвещения все больше становилась политическая воля и политическая целесообразность самого познания. Иными словами, цель и средства образования со временем как бы меняются своими местами. Гуманитарное знание и недифференцированное социальное познание или социальная философия сменяются естественнонаучным знанием и предметной дифференциацией образования. Гуманитарное образование тем самым как бы исчерпало себя, и на смену ему пришел *компетентностный подход*, на практике знаменующий собой замену просвещения профессиональной подготовкой.

Педагогический же смысл компетентности означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом. «Компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и поведенческую составляющие образования; во-вторых, в понятие компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она впитывает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и прочей» [6, с. 180].

Сегодня становится все более очевидным, что человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, во всей структурированной полноте должна с неизбежностью отражаться в содержании образования и выступать в качестве педагогически адаптированного социального опыта. Однако это пока что не происходит ни в педагогической теории, ни в педагогической практике и даже в антропологически ориентированной философии образования. Для этого философия должна руководствоваться не абстрактными категориями рефлексивного мышления, а требованиями самой жизни и ее очеловечивания на основе жизневоззрения или этики, которая, по мнению известного французского философа Альберта Швейцера, независима от философского мировоззрения и является итогом развития интеллектуальной и духовной культуры человечества в ходе самой жизненной практики. К тому же философия, по мнению французского философа, до сих пор занималась чем угодно, но только не культурой [7, с. 2].

Государственное образование является неотъемлемой частью существующего образа жизни. В нашем сознании оно чаще всего, по-прежнему, ассоциируется с обретением знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в современном обществе, начиная с навыков письма и грамматики, элементарного математического счета и трудовых бытовых и профессиональных умений, эти-

ки и этикета поведения в обществе. В этом ракурсе образование рассматривается как разновидность целенаправленной социализации индивида, осуществляемой, наряду со стихийной и не управляемой социализацией, выступающей в качестве своеобразного конкурента образованию, совершаемого в соответствии с государственными стандартами, учебными планами и программами. С их помощью государство легко превращает научные и учебные заведения из субъектов научного поиска и педагогического искусства в объекты управления или образовательные учреждения. Однако смена приоритетов и ориентация не на формирование гражданина своей страны, а на гражданина мира ставит государство в весьма затруднительное положение. К тому же оно вынуждено противостоять стихии неуправляемой социализации и считаться с национальными интересами гражданского общества, ценностями рыночной экономики и запросами бизнеса.

Запросы же бизнеса в сфере образования вступают в противоречие не только с идеалами человекомерности и гуманитарного знания, но и идеалами Просвещения. Многие гуманитарные дисциплины в создавшихся условиях оказываются излишними. Научное знание из основной цели образования превращается лишь в средство профессиональной подготовки. Однако профессиональная подготовка, ведущаяся за счет государства, не имеет ничего общего с запросами гражданского общества. Мечта бизнеса и предпринимательства сбывается, а вместе с ее реализацией происходит своеобразный Закат Европы и всего цивилизационного развития, о котором предупреждал еще Освальд Шпенглер. Ибо цивилизационное развитие невозможно вне развития духовной культуры, вытесняемой сегодня не только с учебной аудитории, но и телевизионного экрана и социальных сетей ИНТЕРНЕТА. Современное общество постепенно погружается в среду безкультурия и пошлости. Таким образом, современные проблемы непрерывного образования как бы вновь смыкаются с традиционными. Однако в создавшихся условиях переложить эти проблемы на плечи Церкви уже невозможно. Тем более не в состоянии самостоятельно решать их образовательный менеджмент. Уповать приходится только на науку и гражданское общество. Экономика на образовательной науке аналогична экономии на армии, отраженная в известной фразе Наполеона: «Кто не желает кормить свою армию вынужден кормить чужую». Не считаться же с требованиями гражданского общества, значит сознательно провоцировать неизбежные социальные потрясения.

Где же выход? Он в коренной переориентации школы и всей системы образования с административного ресурса на ресурсы гражданского общества, направленные на формирование самостоятельной личности учащихся. А для этого требуется учитель и педагог совершенно иного типа, имеющий навыки педагогического сопровождения учебного процесса, а не контролера и администратора.

Современная реальность такова, что педагогическая профессия сегодня, как никогда ранее, должна включать в себя гораздо больший социальный по-

тенциал, духовность и культуросообразный характер, а не просто быть архивом для культурных ценностей и социального опыта.

Литература

1. Національний інститут адукації : історія і сучасність (1929-2004) / Пад рэд. У. В. Пархоменкі, М. Г. Яленскага. – Минск : НІА, 2004. – 320 с.
2. Бурдьє, П. Начала. Choses dites : пер.с фр. /Pierre Bourdieu. Choses dites. Paris, Minuit, 1987 ; перевод Н. А. Шматко. – Москва : Socio-Logos, 1994 – 288 с.
3. Mingle, James R. Management Flexibility and State Regulation in Higher Education. Spring Street, N.W., Atlanta, Georgia, 1983.
4. Сперанский, Н. Очерки истории народной школы в Западной Европе / Н. Сперанский. – Москва : Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1896. – 454 с.
5. Сперанский, Н. Борьба за школу из прошлого и настоящего на Западе и в России / Н. Сперанский. – Москва : Изд-во М и С. Собашниковых, 1910. – 238 с.
6. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании : монография / О. В. Гаврилюк, Р. Б. Галеева, М. В. Журавлева и др. – Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2013. – 284 с.
7. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. – Москва : Прогресс, 1973 – 342 с.