

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ЦЕЛЕЙ

Влшневский М.И.

Взаимосвязь целей образования: многообразие подходов. Называя какую-то деятельность целенаправленной, мы обычно подразумеваем под этим осмысленность и ясность понимания субъектом деятельности желаемого им результата. В основе такой ясности и осмысленности лежит актуализация определенных потребностей, направляющих активность данного субъекта. Если же ситуация представляется ему в целом нормальной и не требующей деятельного вмешательства, то перед ним не возникает и необходимость выдвижения соответствующих целей. Цели сознательно ставятся тогда, когда складывается вывод о существовании или заметном обострении какой-то проблемы и нужно наметить пути ее решения. Важно также, чтобы человек, как субъект целеполагания, был в достаточной степени образован, подготовлен для четкого осознания возникших проблем, оценки ситуации и оформления своего решения в виде определенной цели. Эффективное целеполагание опирается, среди прочего, на должную образованность людей. В свою очередь деятельность образования тоже нуждается в ясной целевой ориентации.

Вопрос о целях образования имеет весьма длительную историю и является чрезвычайно многоплановым. Можно смело утверждать, что образование (его качество, доступность, направленность и т. д.) всегда вызывало напряженный интерес и у частных лиц, и у представителей общественности, и у государственных деятелей, воспринималось ими как весьма значимая и вместе с тем остро проблемная сфера жизни общества. Вместе с тем понимание данной проблемы различными практически действующими социальными субъектами, а также теоретиками, осмысливающими социальную действительность, может быть весьма несходным, и это сказывается на формулировках целей образования.

В наши дни широко обсуждаются сложность, разноуровневость и взаимообусловленность целей образования, несходство их социально-культурного смысла. Н.Р. Сидоров, в частности, констатирует,

что в современной американской философии образования признается существование разных систем целей образовательной деятельности, причем различия эти порождены несходством концепций и целей жизни. Так, применительно к общеобразовательной школе Э.Паттер выделяет пять наиболее распространенных целей образования:

- 1) воспитать добропорядочных граждан;
- 2) снабдить молодых людей знаниями и умениями, необходимыми в современном им обществе;
- 3) дать старт процессам саморазвития выпускников школ или, иначе говоря, воспитать в них стремление к самосовершенствованию на протяжении всей жизни;
- 4) создать прочную базу для достижения выпускниками в дальнейшем личного жизненного успеха;
- 5) развить способность и дать знания для понимания красоты жизни и окружающего мира¹.

Первая из этих целей, наверно, нечасто ставится самими школьниками, по крайней мере, на начальном этапе их учебы; скорее, это цель их родителей, учителей, а также тех лиц, которые выражают интересы государства и общества в целом. Третья и пятая цели тоже имеют не совсем детский характер и ориентируют скорее на сбалансированное, гармоничное развитие личности, нежели на достижение внешнего успеха, карьерного роста. Вторая же и четвертая цели могут выдвигаться как школьниками, так и взрослыми, которые отвечают за их будущее. Существуют разные теории образования и соответствующие им практики, где эти общепризнанные в американской социально-культурной среде цели получают своеобразное истолкование и содержательное наполнение. Тем самым открываются широкие возможности для выбора целей, и выбор этот могут делать как учителя, так и ученики.

В известной коллективной монографии "Управление качеством образования", подготовленной современными российскими авторами, отмечается, что как бы ни истолковывалось образование, главное в нем – это становление личности человека и необходимые для этого передача и освоение культурного опыта, ценностей культуры.

¹ Сидоров Н.Р. Философия образования. Введение. – СПб.: Питер, 2007. – С. 185.

Цель образования видится ими также в том, чтобы подготовить умелого и мобильного человека, научить его жить в быстро меняющемся мире². В этой же книге, правда, отмечается, что цель как образ желаемого результата должна быть предельно конкретной, иметь ясный механизм проверки соответствия результата цели. Выражения типа "цель – формирование разносторонне развитой личности", или "цель – создание условий для разностороннего развития личности", или "цель – подготовка выпускника к жизни" называются здесь псевдоцелями³.

А.М. Новиков считает, что при решении вопроса об общих целях образования нужно учитывать специфику таких "потребителей" образования, как (1) отдельная личность, (2) общество в целом, (3) производство, где будет трудиться выпускник школы, ПТУ, ССУЗа и т. д. Эти интересы "должны рассматриваться сегодня как независимые, одинаково важные и образующие в идеале гармоническое сочетание, три-единство"⁴. Критикуя знаниевый подход и предметоцентризм, данный автор указывает на то, что уже около тридцати лет назад В.В. Краевский, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выдвинули концепцию культурологического подхода, рассматривающую содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре во всей ее полноте⁵.

Однако задолго до названных здесь исследователей самое пристальное внимание связям образования и культуры уделял видный русский философ и педагог С.И. Гессен. Понятие личности, по его убеждению, в сущности совпадает с понятием свободы. Личность есть рост, творческий процесс, и обретается она только через работу над сверхличностными задачами. Таковыми являются задачи, возникающие во всех сферах культуры (наука, искусство, нравственность, право, религия, хозяйство). Их решение, правда, никогда не может быть окончательным, исчерпывающим; оно измеряется совокупностью сотворенного человечеством в направлении этих постоянно

² Управление качеством образования. – М.: Педагогич. общество России, 2000. – С. 121–122.

³ Там же. – С. 36.

⁴ Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – С. 43.

⁵ Там же. – С. 52.

возобновляющихся в исторически меняющихся в условиях жизни заданий культуры⁶.

Гессен, как известно, был неокантианцем, Кант же отмечал, что из всех целей природы в отношении человека "последняя ее цель" связана со способностью человека вообще ставить цели. Данная способность, приобретенная разумным существом, есть, по Канту, культура. "Следовательно, только культура может быть последней целью, которую мы имеем основание приписывать природе в отношении человеческого рода"⁷. Человек – единственное существо, которое способно свободно определять самого себя; "его существование имеет в себе самом высшую цель"⁸. Эти слова кенигбергского мыслителя особенно актуальны в наши дни, когда требования рыночной эффективности побуждают многих деятелей ставить во главу угла достижение сиюминутной и притом совершенно наглядной выгоды даже от образования человеческой личности.

Путь человека к свободе, как указывает Гессен, пролегает через постановку и решение личностью сверхличностных задач, причем свобода понимается им как осознанный и ответственный выбор человеком своего пути в жизни. Гессена интересуют в основном нравственное образование как восхождение личности к свободе и – в меньшей степени – научное образование. При рассмотрении последнего подчеркивается, что всякое истинное знание научно, научное же образование неверно сводить только к умственному развитию, равно как и нравственное образование – к развитию человеческой воли. На деле и там и там человек захватывается в целом. Распадающееся в педагогической науке на множество видов образование в своей подлинной сущности едино, причем единство образования есть предмет не готового знания, а творческого усилия, педагогического действия⁹.

Свободу в смысле полагания личностью своего собственного внутреннего закона бытия, то есть ее автономии, Гессен отличает от аномии, или беззакония, а также гетерономии, понимаемой как

⁶ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 74.

⁷ Кант И. Соч.: в 6 томах. Т. 5. – М.: Мысль, 1966. – С. 464.

⁸ Там же. – С. 469.

⁹ Гессен С.И. Указ. соч. – С. 328–330.

подчинение чужому, извне заданному закону. Аномия здесь выступает как начальная ступень личностного становления, характеризующая раннее и дошкольное детство, когда ребенок еще не знает законов и свойств предметов окружающего его мира, правил и норм человеческого бытия. Если предположить, что отдельный человек воспроизводит в своем личностном становлении некоторые особенности развития всего общества, то детство будет соответствовать той ранней ступени социального развития, когда человек еще только выделяется из природы, с трудом постигая ее законы и столь же трудно осваивая свою собственную сущность, постепенно восходя от бессознательного бытия к самосознанию и личностному самоопределению, к свободе. Накапливая жизненный опыт и упорядочивая его, ребенок поэтапно продвигается к усвоению и осознанию того, что все в мире подчинено некоторому порядку, который выступает и как определенность свойств вещей и людей, прочность их связей, и как некая ритмика и обязательность собственных действий, необходимость соблюдать жизненные правила.

Школа есть следующая, гетерономная ступень развития человеческой личности. Она характеризуется тем, что здесь учащийся подчиняется внешнему, то есть задаваемому взрослыми людьми, выступающими как учителя, правилу, распорядку и планомерной организации деятельности. Детские игровые формы деятельности сменяются уроком; с самого начала школьника приучают к правильному и точному выполнению определенных заданий. Не всегда удается сделать их интересными и увлекательными, и тогда приходится опираться на дисциплину, которая в идеале есть добровольное подчинение учащихся авторитету педагогов. Вся совокупность норм школьной жизни должна выражать как обязанности ученика и учителя, так и соответствующие их права и обеспечивать справедливый характер осуществляющихся здесь человеческих взаимоотношений.

Приобщение к школьной дисциплине есть необходимый этап формирования гражданина, сознающего свои права и обязанности. Обязательность в современном обществе школьного образования связана, в частности, с тем, что необразованный, неграмотный человек фактически оказывается не в состоянии реализовать и защитить

свои права. Подчиняясь внешнему распорядку и планомерной организации деятельности, учащиеся подводятся к самостоятельной, автономной организации своей жизни, связанной с умением распорядиться собой, выдвигать осмысленные цели и соотносить их с требованиями общественного блага.

Дж. Дьюи, специально исследовавший вопрос о целях образования, констатировал, что "в разное время на передний план выдвигались такие цели, как полнота жизненных впечатлений, совершенствование методов изучения языка, замена вербальных методов практическими, социальная эффективность, личная культура, служение обществу, всестороннее развитие личности, энциклопедичность знаний, дисциплина, развитие эстетических вкусов, практическая польза и т. д."¹⁰ Испытывая отвращение к условным и искусственным методам преподавания, пишет он, некоторые реформаторы образования склонны были считать самым высоким образцом природу, непосредственно устанавливающую законы и цель развития. Проектирование результатов образовательной деятельности на основе разума, если руководствоваться таким подходом, признается едва ли не насилием над природой. Так, Ж.-Ж. Руссо декларировал высшую ценность спонтанного развития человеческого организма и личности, которая исключает эффективное целенаправленное регулирование этого развития. Тем не менее, Руссо разработал собственную теоретическую концепцию образовательной деятельности и предложил, исходя из нее, ряд мер, повышающих действенность образования (учет индивидуальных особенностей детей, особое внимание к первым годам жизни ребенка и др.).

Другие мыслители, как отмечает Дьюи, наоборот, подчеркивали, что задача образования состоит в том, чтобы восполнить ограниченность природного начала в развитии человека, подчинить природные силы требованиям общественной жизни, приучить человека к социальному контролю. Такая точка зрения на образование продуктивна в том случае, если она не перечеркивает противоположную ей, а восполняет ее недостатки и как бы достраивает ее до более гармоничного целого. Имеется в виду прежде всего позитивное использование

¹⁰ Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – С. 108.

врожденных способностей человека в значимых для общества видах деятельности, а вовсе не произвольное ограничение, стеснение развития этих способностей.

Дьюи, как и Гессен, считает, что образование есть развитие личности, и как таковое оно самоценно. "Образование есть непрерывный процесс роста, имеющий целью появление на каждом его этапе дополнительных возможностей роста"¹¹. Целенаправленность действий понимается как их разумность; вместе с тем она исключает абсолютизацию каких бы то ни было умозрительных конструкций, придание чрезмерного значения нашим собственным измышлениям. Поскольку обстоятельства, в которых мы действуем, подвержены изменениям, наши цели должны быть гибкими, поддающимися корректировке. Они должны соотноситься с природой того явления, относительно которого осуществляется целеполагание. Отметим в связи с этим следующее обстоятельство. Если мы признали, что деятельность образования нацелена прежде всего на обеспечение развития человеческой личности, то было бы непоследовательным в теоретическом отношении и рискованным в практическом отношении подчинять это развитие неким внешним для данного процесса, например, чисто экономическим, политико-идеологическим или же абстрактно-универсальным требованиям.

Все люди в чем-то специфичны, условия их жизнедеятельности тоже, поэтому цели образования должны быть конкретными. Особой бдительности, по мнению Дьюи, требуют педагогические цели, называемые общими или главными. Опасно, если эта общность выступает как абстрактность. Действительно общая цель, полагает он, наполнена значимым конкретным содержанием; она расширяет кругозор личности, побуждает ее учитывать все возможные последствия осуществляемой деятельности. В этом смысле общей целью образования является максимальное расширение конструктивного опыта людей. Можно в принципе дать и другие формулировки общей цели образования, учтя в них, например, желательность обеспечения гармоничного развития личности, а в конечном счете счастливой жизни для всех, согласование притязаний личности с потребностями общества

¹¹ Дьюи Дж. Указ. соч. – С. 55.

и т. д. Однако здесь уместно напомнить мысль цитируемого нами автора о том, что в жизни мы выбираем не между общими целями, а между конкретными действиями. Общие цели – это лишь разные толкования реальности, в которую мы погружены. "Чем больше у нас таких общих целей, тем лучше: одна формулировка будет вновь высвечивать то, что упускает другая"¹².

Подобные цели часто бывают антиномичны. Например, разностороннее и гармоничное развитие личности трудно совместить со специализацией ее образования, углубленным овладением каким-то одним видом деятельности в ущерб другим. Нацеленность образования только лишь на возвышенный идеал может дискредитировать умение учитывать реальные обстоятельства, готовность достигать компромиссов, неизбежных во многих жизненно-практических ситуациях. Креативность личности как цель ее образования внешне противоположна развитию умений и навыков репродуктивной деятельности, без которой, очевидно, тоже не обойтись в реальной жизни.

Согласование этих и других общих целей образовательной деятельности производится ее субъектами. Первым из таких субъектов, очевидно, следует считать самого человека, проходящего путь образования. Здесь, правда, мы сразу же встречаемся с необходимостью различения субъектов, осознанно ставящих цели образования, и простых потребителей образовательных услуг. Так, если образующаяся личность – это ребенок, то от него не приходится ожидать ясной постановки целей собственного образования. Данные цели за него формулируют другие люди, более подготовленные для этого. Нередко родители вообще обходятся без отчетливой постановки подобных целей, ограничиваясь следованием традициям или установкам, характерным для их культурной среды. Впрочем, когда ребенок подрастает, его близкие могут всерьез озаботиться целями и задачами его образования, да и сам он начинает намечать освоение новых социальных ролей, видов деятельности и т. д.

Итак, личность должна созреть для того, чтобы стать субъектом целеполагания в сфере образовательной деятельности. Образовательным целям становящейся личности обычно предшествуют

¹² Дьюи Дж. Указ. соч. – С. 107.

или сопутствуют соответствующие цели семьи – "малой ячейки общества", а также других социальных общностей и организаций. Ребенок идет в школу, он занимается в спортивной секции, участвует в каких-то объединениях по интересам. В каждом из этих коллективов к нему предъявляются некоторые требования в отношении знаний и умений, соблюдения правил и т. д.; по существу, перед ним ставятся определенные образовательные цели и задачи. Взрослый человек входит уже в другие общности, выполняет в них различные функции, также предполагающие соответствующую образованность и нередко настоятельно побуждающие к дальнейшему образованию. В связи с этим обычно говорят, что общество и государство выдвигают перед людьми цели и задачи образования или даже вообще определяют цели образовательной деятельности. Уточним, что это означает.

Общество, понимаемое в самом широком смысле, – это особая, выделившаяся из природы и исторически изменчивая форма совместной жизнедеятельности людей. Ю.И. Семенов справедливо отмечает существование целого ряда во многом не совпадающих по значению понятий общества¹³. Так, для историка и этнолога общество – это относительно самостоятельная единица исторического процесса, имеющая конкретные черты и представляющая собой своеобразный социально-исторический организм. Такие организмы обычно понимаются как первичные и основные коллективные субъекты исторического процесса. Для нас, граждан Республики Беларусь, это прежде всего белорусское общество, в котором мы выросли и живем. Общество может пониматься и более широко – как целая система общественно-исторических организмов (античное общество, буржуазное общество, современное общество и т. д.). Можно говорить, наконец, о человеческом обществе в целом, или о человечестве.

Вместе с тем в социологии как особой науке об обществе исследуются более конкретные общности людей, общественные (социальные) отношения и процессы. Специфику социальности обычно усматривают в совместном характере деятельности людей, в их объединенности в группы, общности, имеющие какие-то свои интересы и ценности и занимающие неодинаковое положение в рамках данного

¹³ Семенов Ю.И. Философия истории. – М.: Современные тетради, 2003.

социально-исторического организма. Социальную общность принято определять как совокупность индивидов, объединяемых устойчивыми связями и отношениями по поводу совместной деятельности и характеризующихся относительной целостностью, определенным местом в жизни общества. При этом различают социальные группы, члены которых имеют ряд половозрастных и иных характеристик, таких, как вид деятельности, социальный статус и др., и массовые общности. Последние, в отличие от социальных групп, не имеют четкой внутренней структуры, устойчивого состава участников или даже вообще устойчивого существования.

Группы, как известно, бывают малые и большие. В первых широко распространены и весьма значимы непосредственные личные контакты между людьми (семья, объединение по интересам, первичный трудовой коллектив); во вторых личные контакты могут и отсутствовать (таковы статусные группы – классы, сословия, социальные слои, касты, а также социально-профессиональные группы, социально-этнические общности, социально-демографические группы, социально-территориальные общности). Далек не все эти общности людей могут являться особыми субъектами целеполагания и осознанной согласованной деятельности, направляемой поставленными целями. В связи с этим в марксизме принято было различать "класс в себе" и "класс для себя". Существование социальной группы предполагает, конечно, наличие некоторых общих потребностей, ценностных ориентаций, эмоциональных состояний и т. д., но все это может и не вылиться в осмысленную и ясную постановку общих целей. Важную роль в сплочении больших социальных групп и приобретении ими определенности в качестве самостоятельных субъектов общественной жизни играют их идеологи.

Группы людей, деятельность которых осознанно направлена на достижение общей цели, в социологии называют организациями. Для достижения этих целей в организации создается упорядоченная структура, обеспечивающая должную управляемость и эффективность деятельности. В организациях существуют руководители и подчиненный им руководящий или административный аппарат; для них характерны четкое распределение обязанностей между структурными

подразделениями и отдельными людьми. Отношения между членами организации подчинены формальным правилам и во многом обезличены. Лицом, представляющим организацию во внешних связях, является ее руководитель или тот, кому он передал соответствующие полномочия. Организации обычно различаются в зависимости от сферы деятельности (производственные, общественно-политические, государственно-управленческие и т. д.), а также в зависимости от того, задаются ли главные цели данной организации извне (таковы обычно цели административных учреждений, государственных предприятий), или же эти цели определяются внутри данной организации и выражают общность устремлений ее участников (это характерно для общественных организаций).

Организации действуют внутри определенных социальных институтов, представляющих собой исторически выработанные формы упорядочения и регулирования совместной жизни людей, обеспечивающие выполнение некоторых важных для общества функций. Всем нам хорошо известны разнообразные экономические институты, институты здравоохранения, науки, религиозные институты, наконец, институт семьи. В силу неоспоримой значимости образовательной деятельности в жизни общества, необходимости подчинить эту деятельность определенным правилам и осуществлять контроль за ее качеством давно уже четко оформился социальный институт образования. Институционализация образования означает, что традиционных форм трансляции зафиксированных в культуре знаний и жизненного опыта (например, с помощью семьи) становится недостаточно и нужно создавать специализированные учреждения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности в соответствии с целями государства и общества. Наконец, важную роль в нашей жизни играют политические институты, наиболее влиятельным из которых является государство. Последнее, впрочем, может пониматься и более широко, как определенная страна.

В истории общественно-политической мысли известны учения о том, что государство представляет собой некую особую коллективную личность или, по крайней мере, живое существо со своими потребностями и устремлениями. Таких воззрений придерживались

многие видные теоретики геополитики, например, Ф.Ратцель и Р.Челлен. Впрочем, общество, представленное его самобытной культурой, тоже порой рассматривалось как некое подобие личности. Скажем, О.Шпенглер истолковывал рождение самобытной культуры как пробуждение и отслаивание из прадушевного состояния человечества "великой души, некоего лика из пучины безликого"¹⁴. Культура в его понимании охватывает, в качестве собственных возможностей, государства, народы, языки, вероучения, искусства, науки.

Государство как конкретно-историческая целостность характеризуется определенной территорией и народонаселением, а также системой публичной власти, включающей аппарат управления и принуждения. Юрисдикция государства распространяется на "свои" территорию и население, на все организации и учреждения в пределах данной страны. Современное государство несет ответственность за состояние образования в такой же мере, как и экономики, здравоохранения, науки, культуры в целом. Это означает, что образование перестает быть делом одних лишь частных лиц и социальных групп, ибо от его состояния во многом зависят социально-политическая стабильность и динамизм развития страны, обеспечение национальной безопасности, положение государства на международной арене.

Если мы говорим об обществе, отличая его от государства, то мы имеем в виду гражданское общество, понимаемое как область свободного самоопределения и неполитической деятельности отдельных лиц и добровольных ассоциаций и организаций. В гражданском обществе наблюдается прежде всего сложное переплетение отношений равенства и неравенства. В тех общностях, где доминирует равенство во взаимоотношениях между людьми, открывается возможность свободного согласования ценностей и целей; здесь нормальными являются добровольное подчинение личных устремлений общим задачам, а также забота общности об отдельных ее членах. В истории образования известна, например, активная позиция религиозных общин в постановке школьного дела и порой поистине отеческая забота об образовании детей. Там же, где господствуют структурные, по сути дела иерархизированные отношения между людьми,

¹⁴ Шпенглер О. Закат Европы. Т. 1. – М.: Мысль, 1993. – С. 264.

неравенство их общественного положения сказывается и на целях образования, а нередко и на его доступности для разных людей.

Между целями отдельных личностей, социальных общностей и государства в отношении образования нет ни полного тождества, ни безусловного антагонизма, а есть сочетание совпадений, взаимодополнений и расхождений. Непосредственным и первичным субъектом целеполагания всегда является отдельная личность. Именно отдельный человек в его социальном качестве личности является носителем сознания. Переживая и осознавая свои личные и общественные потребности и переводя их в план разумных волевых решений, человек выдвигает цели деятельности – индивидуальной или же совместной, коллективной. Этим вовсе не отрицается реальность коллективных субъектов и их специфическая способность к целеполаганию; просто такие субъекты должны достичь сплоченности и созреть настолько, чтобы они могли мыслить и действовать как единое целое.

Образуясь как личность, человек вбирает в себя, осваивает и осмысливает опыт других людей, их особые заботы и интересы. Поскольку человек по рождению принадлежит к какой-то общности людей, он может воспринять в неотрефлексированном виде ее традиции, установки, ценности и цели, т. е. думать, чувствовать и действовать, "как все". Но он может, приложив определенные усилия, выработать свое отношение к этим коллективным духовным основам жизни и прийти к согласию или несогласию с ними осознанно. Только в этом случае он становится действительным субъектом общественного, коллективного целеполагания и действия. Конечно, роль разных личностей в выработке и проведении в жизнь целей общества и государства может быть весьма не одинаковой. Существуют определенные механизмы выдвижения и отбора лидеров, признаваемых общностью в качестве таковых и пользующихся ее доверием и поддержкой, говорящих и действующих от ее имени. Коллективные цели общностей либо вырабатываются и в дальнейшем корректируются демократическим путем, на основе обсуждения и согласования позиций отдельных людей и их групп, либо определяются общественными лидерами в силу данных им полномочий и просто принимаются их сторонниками.

Это справедливо по отношению и к гражданскому обществу, и к государству. Лидер, в особенности харизматический, выражает и как бы персонифицирует общую цель и общую волю. До такого статуса нужно дорасти; он приобретается не только в борьбе с конкурентами, но и в работе над собой, т. е. основывается на особых и порой весьма нелегких усилиях самообразования и самовоспитания. Попутно отметим, что образование вообще может не только служить целям устранения или смягчения социальных различий, но и вести к установлению нового и весьма жесткого социального неравенства. Высокое или редкое по своим достоинствам и востребованное обществом образование – это такое личное достояние, которое, по справедливому замечанию А.М. Новикова, по существу неотчуждаемо и не может быть передано другому человеку без наличия у него соответствующих способностей и без должного развития личности в процессе ее образования. Можно отнять у одного человека и передать другому имущество или деньги, но не ум, образованность и компетентность.

Всякая цель предполагает действия, направленные на ее осуществление. Иерархизация общественной и политической жизни ведет к тому, что одни люди вырабатывают и устанавливают в качестве обязательных для осуществления цели деятельности, а другие люди, подчиненные им, действуют в соответствии с предписанными им целями. Выборы высших органов власти или непосредственно высших должностных лиц, характеризующих демократическую организацию жизни государства и общества, выражают верховенство гражданского общества над государством. Когда выбор сделан, государство основывает свою дальнейшую деятельность на полученном мандате доверия, который включает взаимосогласованный перечень ключевых целей данного общества. В их числе на современном этапе общественной жизни обязательно представлены цели образовательной деятельности в стране.

Итак, образование в первичном и основополагающем значении данного понятия выступает как становление человеческой личности, происходящее путем освоения ею культуры и участия в тех или иных формах культуротворчества. Сущностью личности является свобода, понимаемая как способность осознанного самоопределения

в бытии. Соответственно, образование личности есть процесс восхождения ее к свободе, основными ступенями которого являются детство, школа и взрослая самостоятельная жизнь. Процесс этот характеризуется диалектически противоречивым единством индивидуально-субъективных и социальных аспектов. Образование личности есть предпосылка воспроизводства и функционирования разноуровневых и разноплановых общностей людей, начиная от малых групп и вплоть до уровня государства как устойчивой социально-политической и духовной общности людей. Поэтому органы и субъекты политической власти оказывают влияние на осуществляемые в обществе процессы образования.

Первичным субъектом целеполагания вообще, в том числе и в сфере образования, является отдельная личность. Оно, однако, входит в различные социальные общности, причастность к которым развивает в ней те или иные формы общего, коллективного сознания. Сами эти общности часто являются весьма влиятельными субъектами целеполагания в сфере образования. Так, становление наций нередко сопровождалось выдвижением цели создания или защиты национальной школы; для религиозных общностей характерно убеждение в необходимости религиозно ориентированного образования и т.д.

Цели социальных общностей или государства в отношении образования не являются надличностными или внеличностными. Они формируются определенными людьми и реализуются более или менее успешно в зависимости от того, насколько они представляются убедительными и важными тем, кому предназначено их осуществлять.

Цели государства, общества и личности в сфере образования. Для каждого конкретного человека получение должного образования – это одно из наиболее важных или, может быть, даже самое важное условие успешной самореализации. Фундаментальной целью социально ориентированного государства является выравнивание с помощью образования и обеспечение благоприятного характера стартовых возможностей, которые имеют различные люди, вступающие в самостоятельную жизнь.

Статья 1 Закона "Об образовании в Республике Беларусь" устанавливает, что государственная политика в сфере образования основывается на следующих принципах:

- приоритетности образования;
- обязательности общего базового образования;
- осуществления перехода к обязательному общему среднему образованию;
- доступности дошкольного, профессионально-технического и на конкурсной основе среднего специального и высшего образования;
- национально-культурной основы образования;
- приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- научности;
- экологической направленности образования;
- демократического характера управления образованием;
- светского характера образования.

В статье 2 данного Закона образование определяется как процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества, государства, направленный на сохранение, приумножение и передачу знаний новым поколениям, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном, физическом развитии, на подготовку квалифицированных кадров для отраслей экономики.

Эти и другие положения национального законодательства об образовании фиксируют ключевое значение образовательной деятельности для государства, белорусского общества в целом, а также для каждого отдельного человека, определяют структуру национальной системы образования и устанавливают возможные на данном этапе развития страны гарантии получения образования в Республике Беларусь.

Принципиальное значение имеет тот факт, что **общая организация образовательной деятельности в стране опирается прежде всего на внутреннюю логику развития человеческой личности.** Так, основное образование в Республике Беларусь подразделяется на следующие уровни:

- дошкольное образование;
- общее базовое образование;

- общее среднее образование;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- послевузовское образование.

Каждый из этих уровней соотносится с определенным этапом личностного развития. В свою очередь дополнительное образование направлено на дальнейшее развитие личности и углубление профессиональной компетентности. Оно включает внешкольное воспитание и обучение, а также повышение квалификации и переподготовку кадров.

Дошкольное образование – это исток и фундамент, на котором зиждется вся система образования, а также и вся последующая жизнь человека. Поэтому цель его, как определено в Законе об образовании, состоит в том, чтобы обеспечить полноценное развитие ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей; подготовку к получению основного образования на последующих уровнях. Эта общая цель конкретизируется в других руководящих государственных документах, которые устанавливают, что воспитание, обучение и развитие детей в дошкольных учреждениях нацелено на формирование у них чувства собственного достоинства, первоначальных основ чувства патриотизма и гражданственности, уважения к традициям своего народа и других народов, культурного поведения.

К главным задачам дошкольного образования, решение которых определяет его качественный уровень, в данных документах отнесено обеспечение сохранения и укрепления здоровья детей, а также развитие дифференцированной сети дошкольных учреждений разных видов, типов и профилей, новых форм дошкольного образования в соответствии с запросами родителей. Особо подчеркивается необходимость составления при участии высококвалифицированных специалистов индивидуальных программ развития детей. В целом по стране охват детей дошкольным образованием выше 80%. Вместе с тем белорусские семьи, воспитывающие детей, имеют гарантированную возможность получения систематической помощи со стороны опытных педагогов и психологов как в рамках дошкольных

учреждений, так и в формах педагогического патронажа, материнской школы. Намечено также развивать платные образовательные услуги на дому в виде гувернерской практики, избрания семейного педагога и т. д.

За дошкольным следует уровень общего среднего образования, достигаемый, как говорится в Статье 1 Закона Республики Беларусь "Об общем среднем образовании", в ходе последовательного и целенаправленного процесса обучения и воспитания. Этот уровень должен обеспечивать духовное и физическое развитие личности, подготовку молодого поколения к полноценной жизни в обществе, воспитание гражданина Республики Беларусь, овладение учащимся основами наук, государственными языками Республики Беларусь, навыками умственного и физического труда, формирование нравственных убеждений, культуры поведения, эстетического вкуса и здорового образа жизни, готовности к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования.

Государственная политика в области общего среднего образования, как определено в данном Законе, нацелена на обеспечение гуманистического характера обучения и воспитания, защиту прав детей и, вместе с тем, на достижение преемственности между дошкольным образованием, последовательными ступенями общего среднего образования, а также профессионально-техническим, средним специальным и высшим образованием. В утвержденной Советом Министров страны Программе развития общего среднего образования в Республике Беларусь на 2007–2016 годы подчеркивается, что интенсивное развитие экономики, переход к информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, обновление технологий и их внедрение во все сферы жизнедеятельности общества и государства, рост конкуренции на рынке труда, структурные изменения в сфере занятости вызывают необходимость дальнейшего совершенствования общего среднего образования в направлении более полного удовлетворения потребностей личности, общества и государства в качественном образовании, в создании условий для подготовки новых поколений к жизни

и труду в гражданском обществе с устойчивой социально-ориентированной рыночной экономикой¹⁵.

Эта емкая формулировка указывает на исключительно ответственную роль общего среднего образования в жизни современного общества и человека. Задумаемся над значениями слов "общий" и "средний". В фундаментальном 17-томном Словаре современного русского литературного языка¹⁶ слову "общий" отведено 6 страниц. Здесь выделяются следующие основные его значения:

1) осуществляемый всеми (в обществе, группе, коллективе), совместный;

2) принадлежащий в равной мере всем, всему обществу; всенародный, общественный; предназначенный для совместного пользования;

3) один и тот же для одного и другого (других); имеющий одинаковое отношение ко всем (в какой-то группе); одинаково присущий всем (всему) в какой-то группе;

4) охватывающий что-либо в целом; относящийся к чему-либо в целом;

5) обязательный для всех;

6) не ограниченный специальным назначением;

7) объединенный, собранный воедино, объединяющий всех (в каком-то коллективе, группе); представляющий собой совокупность, смешение каких-либо предметов, лиц;

8) цельный, единый; воспринятый в целом, обобщенно, в отвлечении от деталей, частных;

9) неконкретный, схематичный, поверхностный.

"Средний", как следует из соответствующей словарной статьи в том же "семинадцатитомнике", означает:

1) находящийся посередине; равно удаленный от краев чего-либо;

2) промежуточный по своим свойствам, признакам (между большим и малым, высоким и низким); именно здесь разъясняется: "средняя

¹⁵ Закон Республики Беларусь "Об общем среднем образовании"; Программа развития общего среднего образования в Республике Беларусь на 2007–2016 годы; Образовательный стандарт "Общее среднее образование. Основные нормативы и требования". – Мн.: НИО, 2007. – С. 45.

¹⁶ Словарь современного русского литературного языка. Т. 8. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1959.

школа, среднее учебное заведение. Школа, учебное заведение, дающее общее образование, достаточное для поступления в высшее учебное заведение или профессиональное образование, достаточное для работы в качестве специалиста средней квалификации";

3) ни хороший, ни плохой; посредственный;

4) обычный, нормальный для группы каких-то явлений.

Мы далеко не всегда учитываем должным образом многозначность используемых нами слов. Итак, общее среднее образование общедоступно (и даже обязательно для всех – при наличии у государства соответствующих возможностей); оно не связано со специальной подготовкой и объединяет в некоторую целостность различные знания, отвлекаясь при этом от многих деталей, частных; оно, следовательно, чревато поверхностностью, усредненностью. В качестве среднего оно является переходным звеном между низким, элементарным (начальным) и высшим образованием. Конечно, словарные статьи не являются достаточным основанием для вынесения однозначных и ответственных заключений или определений; но здравый смысл подсказывает нам, что зафиксированные в языке смысловые оттенки отнюдь не случайны и как-то связаны между собой.

Для школьника общее среднее образование представляет собой самостоятельный и исключительно важный этап жизни, который, однако, воспринимается совсем не так, как дошкольное детство. Для ребенка дошкольного возраста все наполнено игрой, в которой и через которую он развивается, постигает мир. Учеба в школе – это уже не игра. Ее результаты оцениваются строго и, увы, не всегда справедливо (хотя бы уже потому, что оценивать обычно приходится, руководствуясь единими, общими критериями, а ученики ведь все разные). Ребенок отлично улавливает смысл игры, в которую он с удовольствием включается; школьнику же далеко не всегда понятно, зачем ему нужно знать то, что его обязывают знать. Впрочем, и ребенку приходится делать немало такого, что поначалу ему совсем не нравится – соблюдать правила личной гигиены, поддерживать порядок, быть внимательным и вежливым и т. д. Все это и многое другое вместе взятое составляет социализацию, или вхождение в культуру.

Цель школьного образования состоит в том, чтобы научить учиться и, вместе с тем, вооружить ученика необходимым стартовым культурным багажом, позволяющим успешно продолжать жизненный путь. Получив общее образование, человек должен также овладеть какой-то профессией, приобрести специальность, востребованную в обществе и позволяющую реализовать себя в работе. Успешно окончив среднюю школу, можно далее поступить в профессионально-техническое училище или непосредственно устроиться на работу, подготовка к которой ограничивается, например, краткосрочными курсами. Можно также поступить в среднее специальное или высшее учебное заведение. Каждый из этих вариантов выбора жизненного пути имеет существенную специфику, но их объединяет то, что после окончания школы общее образование в большей или меньшей степени отодвигается на второй план и начинается непосредственная подготовка к будущей работе. Для современного общества характерна высокодифференцированная и весьма динамичная система рабочих мест, каждое из которых предъявляет определенные образовательные требования к человеку, претендующему на его замещение. Только в 2007–2008 учебном году в учреждениях профессионально-технического образования нашей страны был прекращен прием по 278 профессиям и, вместе с тем, открыта подготовка по 249 новым для отдельных учебных заведений профессиям; примерно 84% приема в эти учебные заведения произведено по договорам с организациями-заказчиками о подготовке рабочих либо служащих¹⁷.

В Законе "Об образовании в Республике Беларусь" выделены особые главы, в которых определяются профессионально-техническое образование (глава 6), среднее специальное образование (глава 7), высшее образование (глава 8), последипломное образование (глава 9). Все эти главы построены по единому образцу. Вначале в них раскрываются цели и структура соответствующей образовательной деятельности. Затем характеризуются учреждения, обеспечивающие получение данного образования, и, если нужно, какие-то другие значимые моменты (например, формы получения профессионально-

¹⁷ Итоги работы системы образования в 2007 году и основные задачи по ее развитию в 2008 году / Министерство образования Республики Беларусь. – Мн.: РИВШ, 2008. – С. 25–26.

технического образования, академические свободы и автономия управления в вузах). В конце главы обычно излагается порядок аттестации лиц, получивших образование, и описываются документы о его получении и присвоении квалификации.

Примечательным является структурное и отчасти даже содержательное сходство формулировок целей каждого из этих уровней образования. "Профессионально-техническое образование призвано осуществлять подготовку лиц к профессиональной деятельности в соответствии с призванием, способностями, с учетом общественных потребностей и обеспечивает приобретение ими профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для присвоения квалификации рабочих и служащих". "Среднее специальное образование обеспечивает развитие творческого потенциала личности, получение специальной теоретической и практической подготовки, решает задачи обеспечения отраслей хозяйства республики квалифицированными специалистами". "Высшее образование призвано обеспечить наиболее полное развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, возможность ее активного, свободного и конструктивного участия в развитии общества с целью удовлетворения потребностей общества и государства в специалистах высокой квалификации". "Послевузовское образование призвано обеспечить максимальную реализацию способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности и ставит своей целью подготовку научных кадров высшей квалификации, получение новых знаний о природе, человеке, обществе, а также разработку новых технологических идей и основ технологий". Вначале здесь всякий раз говорится о личностных аспектах образования соответствующего уровня, затем о его общественной значимости.

В этих формулировках обнаруживается немаловажная особенность целеполагания в сфере образовательной деятельности: цели, устанавливаемые на государственном уровне, определяются недетализированно, хотя смысл их достаточно ясен. Очевидно, что наряду с рабочими и служащими стране нужны специалисты со средним и высшим образованием, а также кандидаты и доктора наук. Специалист отличается от рабочего тем, что он имеет не только профессиональные

умения и навыки, но и знания научных основ соответствующей деятельности. Высшее же образование приобщает человека к научным исследованиям и тем самым активизирует и развивает его творческий потенциал. Правда, эта общая цель высшего образования не всегда достигается на деле, да и возможности специалиста с высшим образованием порой не используются с должной эффективностью. Тем не менее, престиж высшего образования в современном обществе оспаривается довольно редко.

Мотивы, по которым люди получают высшее образование, бывают разные. В их числе выделяют: интеллектуальные (образование ради знаний), прагматические (образование ради денег), статусные (образование ради престижа), а также обширную группу мотивов ситуативного характера (стремления отсрочить начало профессиональной деятельности, избежать призыва в армию, найти себе временное занятие и т. д.¹⁸ Феномен высшего образования тоже весьма разнопланов. В принципе образование является высшим в сопоставлении с существующим средним (общим и специальным), а также элементарным (начальным). Среднего образования в основном достаточно для решения типичных задач, которые встречаются в повседневной жизни и в профессиональной деятельности, не требующей решения поисковых творческих задач с элементами научного исследования. Наличие у человека среднего образования вовсе не препятствует ему заниматься самообразованием, развивать в себе творческие способности и т. д. Документ о среднем образовании удостоверяет достижение определенного уровня образованности и, в случае ССУЗа, специальной подготовки, соответствующей требованиям соответствующего образовательного стандарта.

Признанными центрами высшего образования и интеллектуальной жизни общества в целом являются университеты. Преподаватели здесь излагают студентам знания, к получению которых они сами причастны, поэтому они способны квалифицированно оценить то, что происходит, так сказать, на переднем фронте науки, выступить экспертами, определяющими действительную значимость новых на-

¹⁸ Морозевич А.Н., Пунчик З.В., Седун А.М., Мартысевич О.В. Проблемы контроля качества высшего образования // Высшая школа. – 2007. – № 1. – С. 7.

учных идей и результатов. Студенты университетов соединяют учебную и научно-исследовательскую деятельность; они располагают благоприятными возможностями для участия в культуротворчестве. В наши дни, когда происходит структурная перестройка белорусской экономики и науки, связанная со вступлением страны на инновационный путь развития, роль университетской образованности в жизни общества заметно возрастает. В постиндустриальном обществе, основанном на широком использовании информационных технологий и постоянных инновациях, потребность в работниках, которые имеют высшее образование и подготовлены к осуществлению инновационной деятельности, будут, надо полагать, устойчиво расти. Инновации опираются на исследования и разработки; учеба в университете – это оптимальный путь подготовки к результативной инновационной деятельности. В целом высшему образованию в рамках постиндустриального общества, как полагает В.И. Стражев, отводится та же роль, «что и всеобщему среднему образованию на последнем этапе индустриальной цивилизации: обеспечение закрепления социальных и технологических достижений и дальнейшего продвижения цивилизации по пути к "обществу знаний"»¹⁹.

В Республике Беларусь, как и во многих других странах, весьма значительная часть выпускников средних общеобразовательных и специальных учебных заведений ежегодно пополняет ряды студентов вузов. Массовость высшего образования, а также неодинаковая сложность задач, решаемых специалистами с вузовским дипломом, побуждает выделять в нем определенные уровни или ступени. В Законе Республики Беларусь "О высшем образовании" устанавливается, что в нашей стране высшее образование подразделяется на две ступени. Срок обучения на первой из них составляет четыре – пять лет; вторая ступень (магистратура) рассчитана на обучение в течение одного – двух лет. Уже первая ступень обеспечивает получение студентами фундаментальных и специальных знаний, а также соответствующих навыков. На второй же ступени формируются знания и навыки научно-педагогической и научно-исследовательской работы. В других странах дифференциация ступеней высшего образования

¹⁹ *Стражев В.И. Образование и наука в современном обществе. – Мн.: БГУ, 2004. – С. 8–9.*

может быть несколько иной, но ее общая идея такова: надстроить над массовым высшим образованием подсистему, обеспечивающую преимущественно адресную и во многом индивидуализированную подготовку специалистов особенно высокого класса.

Следующий за высшим уровень основного образования представлен послевузовским образованием, которое включает подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени кандидата наук через аспирантуру, адъюнктуру и ассистентуру-стажировку, а также с присуждением ученой степени доктора наук через докторантуру. Предусмотрена также возможность послевузовского образования в форме соискательства. Обеспечение получения послевузовского образования возложено прежде всего на высшие учебные заведения; осуществляют его также научные и другие организации, имеющие соответствующий потенциал.

К дополнительному образованию относятся прежде всего повышение квалификации и переподготовка кадров, призванные обеспечить профессиональное совершенствование работников, их адаптацию к изменяющимся социально-экономическим условиям. Необходимо это и людям, получившим высшее образование, и специалистам со средним образованием, и тем, кто имеет профессионально-техническое образование. Круг учреждений, обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку кадров, довольно широкий (начиная от курсов, учебных центров и вплоть до академий), однако и здесь роль высших учебных заведений особенно велика. В Законе "О высшем образовании" устанавливается право вузов осуществлять подготовку специалистов с высшим образованием по дополнительным специальностям, подготовку научных работников высшей квалификации, переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим и средним специальным образованием, профессиональную подготовку по отдельным сертифицированным курсам и даже обучение на третьей ступени общего среднего образования. Более того, для получения статуса классического университета необходимо, чтобы в вузе имелась аспирантура и обеспечивалась переподготовка и повышение квалификации специалистов.

В нашей стране более 10 лет успешно действует Академия последипломного образования, которая была создана на базе Института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. Новая социально-культурная функция Академии состоит в том, чтобы не только поддерживать сложившуюся образовательную практику (с этим в целом успешно справлялся и прежний ИПК, а до него – Республиканская курсовая база повышения квалификации педагогических кадров), а прежде всего обеспечивать образовательные инновации, осуществляя опережающую подготовку кадров. Педагоги, обучающиеся в Академии, "знакомятся с нововведением еще до непосредственного внедрения его в практику образовательных учреждений, получая соответствующее методическое сопровождение"²⁰. В Академии органично соединены все виды послевузовского образования, начиная от повышения квалификации, межкурсовой подготовки и вплоть до подготовки научных кадров высшей квалификации через аспирантуру. В основном аспирантами Академии становятся работники институтов повышения квалификации, органов образования, методических учреждений.

Подводя предварительные итоги рассмотрения взаимосвязей между целями личности, общества и государства в сфере образования, еще раз напомним о том, что общая организация образовательной деятельности в стране, выражающаяся в последовательности уровней основного образования, в целом опирается на внутреннюю логику развития личности. Дошкольное, школьное и профессионально-специальное образование соответствуют трем основным этапам этого развития.

Исходная цель национальной системы образования состоит в укреплении дошкольного образования как неоспоримого в своей значимости фундамента личностного и общественного развития. Цели же школьного образования состоят в том, чтобы обеспечить должное общее образование, адекватное современному состоянию экономики и культуры, а также помочь каждому ученику найти себя в жизни, определить такую линию дальнейшей деятельности, которая, ведя его к эффективной самореализации, согласовывала бы его притязания с

²⁰ *Тавень О.И.* Система повышения квалификации в реформируемом образовании // *Вестник адукацыі.* – 2003. – № 10. – С. 36.

потребностями государства и общества. Получение в школе общего образования соединяется с работой по профессиональной ориентации.

Социально-государственная цель профессионального образования состоит в подготовке грамотных и ответственных работников сообразно с существующей и ожидаемой структурой рабочих мест в отдельных регионах и в стране в целом. В личностном плане целью здесь является создание предпосылок дальнейшего общекультурного и профессионального развития, в том числе возможности перехода на следующую ступень образования.

Цели среднего специального и высшего образования тоже имеют взаимосвязанные личностный и социально-государственный аспекты. Первый выражает ориентацию высшего образования на развитие разносторонней, граждански зрелой, ответственной и деятельной личности, органично включенной в современную культуру и способной обогащать ее собственными творческими достижениями. Цели общества и государства и здесь состоят в том, чтобы обеспечивать подготовку не только квалифицированных специалистов в соответствии с потребностями страны, но и законопослушных, грамотных в правовом и политическом отношении, социально активных и ответственных граждан. Многие специалисты начинают со временем трудиться в учреждениях государственного управления, становятся менеджерами предприятий и т. д. Одна из основных сторон управленческой деятельности – это руководство людьми, а оно предполагает учет их интересов и субъективных особенностей. Каждый руководитель в той или иной степени является педагогом, а это означает, в частности, что он призван помогать подчиненным четче осознавать и, в случае надобности, пересматривать и корректировать их образовательные цели.

Вопросы качества образования. Образованность населения – один из основных показателей уровня жизни в той или иной стране, и значима он прежде всего в качественном аспекте. Высокий качественный уровень образованности людей является ключевым условием успешного развития любой страны, позволяющим ей занимать достойное место в современном мире. В Программе социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006–2010 годы

подчеркивается, что "в условиях глобализации и жесткой конкурентной борьбы за рынки сбыта и сырьевые ресурсы, построения нового постиндустриального информационного общества важнейшим ресурсом экономического развития становится человек, его творческий потенциал, умения, навыки, способности к разработке новых идей и их эффективной реализации"²¹. Вопрос о качестве работы системы образования приобретает в связи с этим особую актуальность.

В самом общем виде структура национальной системы образования, как определено в статье 6 Закона "Об образовании в Республике Беларусь", включает участников образовательного процесса, образовательные стандарты и разработанные на их основе учебные планы и программы, учреждения образования и другие организации, обеспечивающие эффективность образовательной деятельности, а также государственные органы управления образованием (Министерство образования страны, управления и отделы образования местных исполнительных и распорядительных органов). Центральным звеном здесь, очевидно, являются учреждения образования. Ведь участники образовательного процесса – это, с одной стороны, обучающиеся и воспитанники, принятые в данные учреждения с целью получения образования, а с другой стороны – педагогические работники учреждений образования. Далее, государственные стандарты в сфере образования содержат общие требования к уровням образования и срокам обучения, типам учреждений образования, а также классификации специальностей, квалификаций и профессий, получаемых в этих учреждениях. Отраслевые образовательные стандарты в свою очередь раскрывают структуру и обязательный минимум содержания образования, устанавливают минимальные объемы нагрузки учащихся, уровень подготовки выпускников и критерии оценки качества образования. Государственные органы управления образованием принимают решения о создании учреждений образования или их ликвидации, осуществляют лицензирование образовательной деятельности и контроль за обеспечением качества образования, предоставляемого этими учреждениями.

²¹ Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006–2010 годы. – Мн.: Беларусь, 2006. – С. 24.

В онтологическом аспекте качество выступает существенной определенностью предмета или процесса. Эта определенность обычно проявляется через совокупность неотъемлемых свойств или параметров. Степень их проявления характеризует количественные стороны изучаемого предмета или процесса, которые, будучи измеренными и соотнесенными с соответствующими эталонами, допускают числовое выражение. Иными словами, качество в принципе может быть количественно выражено. Процедура такого выражения сравнительно проста, если качественное свойство одно и оно допускает точное измерение. Если таких свойств несколько, они нечетко определяются и разграничиваются и, следовательно, с трудом поддаются измерению, то ситуация в отношении количественного выражения качественной определенности резко осложняется. В подобных случаях часто используют так называемые шкалы порядка, располагая изучаемые предметы или процессы в последовательности, которая соответствует фиксируемому тем или иным способом возрастанию или убыванию их качества. Таковы, например, шкалы оценок, выставляемых учащимися. Это позволяет производить оценку качества знаний, аттестуя его как высокое либо низкое сообразно с нашими наблюдениями и утвердившимися представлениями о нормальном и должном. Итак, в аксиологическом аспекте качество предмета или процесса есть степень их достоинства, ценности, пригодности для чего-либо, соответствия каким-либо целям. Говоря о качестве деятельности, обычно указывают, что оно определяется степенью соответствия получаемого результата намеченной цели. Здесь, однако, требуется обоснование того, что цель сформулирована правильно. Оправдана, следовательно, постановка вопроса о качестве целей, которыми мы руководствуемся.

Цели человеческой деятельности, отчетливо проявленные и выраженные в понятиях, не являются, как правило, результатом субъективного произвола. Понятийная форма их выражения в целом благоприятствует устранению из них случайных моментов и разнообразных малозначимых частных. Наши понятия обобщают опыт, выделяя в нем существенное и подводя частности под некое правило или закон. Понятийная форма позволяет также подвергнуть

исследованию обоснованность выдвинутой цели, ее соответствие сути дела. В целом понятийно-логическое мышление призвано добиваться объективности своих результатов, поскольку мы полагаем, что наши понятия выражают действительную упорядоченность бытия. Поэтому и цели, выверенные логикой, в принципе характеризуются преобладанием момента объективной необходимости над субъективной случайностью и произволом. Вместе с тем понятийно-логическая форма выражения целей человеческой деятельности в чем-то очень важном ограничена в своих возможностях. Дело в том, что всякое понятие должно быть определено; тем самым его содержание вводится в определенные рамки. Ограничения эти устанавливаем мы сами, и они неизбежно несут на себе следы нашей собственной ограниченности. Как бы мы ни стремились достичь наибольшей обоснованности таких ограничений, все же они вносят некоторые упрощения и даже искажения в реальную связь вещей. Если понимать под рациональностью нашего поведения его соответствие объективным требованиям наличной ситуации и общего хода событий, то заслуживает особого внимания часто недооцениваемая непонятная рациональность, основанная на интуиции, а не логическом выводе.

Человек способен совершать целесообразные действия, которые не основываются на полностью осознанной постановке целей. Такие действия могут быть результатом вживания в ситуацию и интуитивного следования ее, так сказать, объективным требованиям, предъявляемым по отношению ко всем, кто вовлечен в нее. Именно это утверждает, как известно, концепция габитуса, разработанная П. Бурдье. Нечетко осознаваемые и, тем не менее, вполне действенные импульсы могут быть даже более важными, существенными в практическом отношении, нежели явно декларируемые намерения, убеждения и принципы, призванные направлять нашу деятельность, а также разнообразные строгие схемы, программы и конкретизирующие их правила работы. Кроме формальных норм, правил и предписаний, при объяснении человеческих действий нужно учитывать глубинные или, так сказать, сокровенные их мотивы. Обычно эти мотивы не исчерпываются содержанием рассуждений и четко оформленных выводов о том, что, как и почему нужно делать.

Все, что происходит в жизни общества и государства, связано с волей и сознанием людей и выражается в устремлениях, ценностях и целях, направляющих их деятельность. Постановка дела образования имеет для государства и общества поистине судьбоносное значение, ибо от нее зависит то, как люди воспринимают и осмысливают свое бытие, какими они видят приемлемые решения возникающих проблем и насколько они подготовлены к их решению. Наши цели в сущности таковы, каковы мы сами и как мы понимаем обстоятельства, в которых протекает наша жизнь. Человеческая личность – это способная к самоопределению персонификация социума, а общество представляет собой динамичное, сложно структурированное единство этих взаимосвязанных, взаимодействующих и сменяющих друг друга персонификаций. В каждом человеке, в меру его образованности, гражданской и личностной зрелости представлены исторически сложившиеся социальность, государственность, культура. Образование же как вхождение становящейся личности в культуру и взаимодействие с ней представляет собой процесс, разворачивающийся во времени.

Человеческая личность образуется на протяжении всей сознательной жизни. В этом смысле мы говорим о непрерывности образования, понимая ее, однако, не как равномерный и плавный процесс, избавленный от скачков. В образовании личности, наряду с периодами постепенных изменений, есть фазы качественных сдвигов. Таковы переход от дошкольного детства к учебе в школе, выбор дальнейшего жизненного пути после окончания школы. Своеобразные перемены в развитии личности могут быть связаны с резкой профессиональной переориентацией или с переменой ее мировоззренческой позиции (смена конфессиональной принадлежности, переход от религиозности к атеизму или, наоборот, трансформация политической и идеологической установки). М.Хайдеггер отмечал, что способность человека ("присутствия") быть целостным и его забота как "временность" составляют основу историчности; все в истории отнесено к человеку как субъекту свершений²².

²² Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 1997. – С. 376.

Вся институционализированная образовательная деятельность осуществляется с учетом фактора времени и реализует долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные цели. Можно, однако, признать вслед за К. Поппером, что мы не знаем сегодня, что мы будем знать завтра, а от этого может существенно зависеть состояние экономики, социально-политической жизни, культуры в целом. Если исходить из неотъемлемой историчности (временности) человеческого бытия, то здесь ключевой параметр долгосрочности – это время активной самостоятельной жизнедеятельности одного поколения людей, т.е. примерно 30 лет. В течение этого времени большинству людей несколько раз приходится основательно доучиваться или переучиваться. Делать это в нашей стране нужно на плановой основе не реже, как правило, одного раза в пять лет. Таков, следовательно, временной рубеж среднесрочных целей образования личности. Краткосрочные образовательные цели ставятся обычно на период около одного года.

В деятельности учреждений образования временной параметр включается в структуру цикла управления качеством. Авторы уже цитированной здесь книги "Управление качеством образования" отмечают, что отсутствие простых, ясных и удобных в обращении критериев оценки качества образования несколько не препятствует отличному пониманию родителями, да и самими работниками органов образования, какая школа в данном городе или микрорайоне дает хорошее, качественное образование, а какая с этим не справляется. Главная же трудность состоит в динамизме параметров качества, их изменении с течением времени, поскольку ближайшие и отдаленные результаты образования могут во многом не совпадать между собой, и то, что сегодня оценивается положительно, может со временем обнаружить негативные стороны. Качество образования предлагается оценивать по пяти группам показателей, характеризующих оптимальность проекта, соответствующих ему процессов, а также текущие, конечные и отдаленные результаты образования²³.

Оптимальность проекта (программы развития школы) оценивается с использованием общепринятых критериев актуальности, прогностичности, реалистичности, рациональности, целостности и т.д.

²³ Управление качеством образования. – С. 193–196.

Показатели оптимальности процессов, протекающих на том или ином уровне управления качеством образования, характеризуют исполнение намеченного в проекте. Оптимальность текущих результатов, применительно к школе или классу, отражает текущую успеваемость, достигнутый уровень воспитанности и развитости учеников, их креативность, состояние здоровья и т. д. Все это сказывается в конечном счете на качестве образования выпускников, которое составляет показатель конечного результата. Группа отдаленных, или "отсроченных", результатов характеризует то, как складывается дальше жизнь выпускников школы, насколько успешно они реализуют свой потенциал, вообще какими они стали людьми. Об этом можно, например, узнать из материалов, которые накапливаются и систематизируются школьными музеями.

В 2003 году были опубликованы показатели и критерии качества обучения, рекомендованные Министерством образования Республики Беларусь для внедрения в практику работы органов управления образованием и учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования²⁴. Эти показатели и критерии предназначены для осуществления мониторинга качества обучения с целью получения достоверной информации о состоянии и эффективности процесса обучения, анализа этой информации, принятия правильных управленческих решений, определения мер по предупреждению отклонений от заданных норм, прогнозирования развития объектов педагогической системы. Правда, понятийный аппарат данного документа в чем-то уязвим для критики. Так, в нем говорится о важности повышения качества обучения и воспитания учащихся и сразу же вслед за этим дается определение обучения как целенаправленного процесса взаимодействия учителя и учащихся, "в ходе которого происходит усвоение знаний, формирование умений и навыков, осуществляется воспитание и развитие учащихся". Получается, что обучение включает в себя, как бы поглощает воспитание. Для устранения этой двусмысленности лучше было бы использовать вместо понятия обучения понятие образования, которое четко определено в Законе "Об образовании в Республике Беларусь".

²⁴ Настаўніцкая газета, 11 верасня 2003 г.

Итак, в данном инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь составляющими качества обучения определены результаты обучения, процесс обучения и условия его организации. По отношению к этим составляющим, которые подлежат оценке с точки зрения их качества, в письме установлены критерии оценки, показатели качества, а также методы и методики измерения. Критерий, как известно, есть признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Показатели детализируют соответствующие критерии и непосредственно доступны измерению, вообще количественному определению.

Критериями оценки результатов обучения определены уровень обученности учащихся, их личностное развитие, а также здоровье и здоровый образ жизни. Показатели обученности – это степень усвоения учебного материала, динамика результатов учебной деятельности за определенный период обучения, сформированность общеучебных умений и навыков. Перечисленные показатели, очевидно, могут характеризовать как отдельного ученика, так и класс, школу в целом. Еще один называемый здесь же показатель – результаты участия в олимпиадах, конференциях, смотрах и т. д. Его лучше применять, конечно, по отношению к классу, школе. Определять эти показатели предлагается с помощью бесед, наблюдения, анкетирования, устного опроса, письменных контрольных и проверочных работ, тестовых заданий, диагностических карт учебных возможностей учащихся, а также анализа итогов учебного года, выпускных экзаменов, централизованного тестирования, результатов участия в олимпиадах, курсах и др. Показателями личностного развития учащихся приняты сформированность взглядов и убеждений, основанных на идеологии белорусского государства, мировоззренческих качеств, нравственно-эстетических идеалов, нравственных ориентаций, социально-гражданской зрелости, правовой грамотности и культуры поведения учащихся. К методам и методикам изучения показателей обученности здесь добавляются экспресс-диагностика характерологических особенностей личности, анализ результатов учебной деятельности по предметам и показателей оценки поведения учащихся. Группа

показателей здоровья и здорового образа жизни включает наличие знаний о здоровье человека, сформированность навыков здорового образа жизни и безопасного поведения, рациональную организацию режима учебного труда и отдыха, оптимизацию учебной нагрузки и домашних заданий, использование здоровьесберегающих технологий и методик обучения, участие в физкультурно-массовых и оздоровительных мероприятиях, в спортивных секциях, динамику здоровья и функционального состояния учащихся, уровень их физического развития. Ранее названные методы изучения дополняются анализом результатов диспансеризации, медицинских осмотров, данных о физическом развитии учащихся и др.

Критерии и показатели качества процесса обучения, как отмечается в инструктивно-методическом письме, характеризуют целевой, содержательный, операционально-деятельностный, контрольно-регулятивный и оценочно-результативный компоненты данного процесса. Эти критерии и показатели членятся здесь на четыре группы: педагогическое целеполагание и целостность процесса обучения, педагогическое взаимодействие участников процесса обучения, педагогический контроль, оценка и регулирование в процессе обучения, удовлетворение образовательных запросов учащихся. Первая группа показателей включает обоснование и постановку целей обучения, определение путей их достижения, соответствие поставленных целей требованиям учебных программ и образовательных стандартов, обеспечение единства целевых, содержательных и процессуальных компонентов процесса обучения, комплексное решение задач обучения, воспитания и развития, организацию учебного процесса в соответствии с принципами научности, доступности, практической направленности, проблемности и др., непрерывность и преемственность в обучении, взаимосвязь урочных и внеурочных форм. Набор этих показателей чрезвычайно широк и плохо структурирован. Например, такой показатель, как комплексное решение задач обучения, воспитания и развития, имеет, по существу, всеобъемлющий характер.

Показателями взаимодействия педагога и учащихся считаются организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности, использование различных форм и методов продуктивного обучения,

психолого-педагогическая поддержка учащихся в самоопределении и самоутверждении, проявление познавательной самостоятельности и творческой активности учащихся, степень сформированности мотивов учения, овладение способами и приемами учебной деятельности. Предлагаемые методы изучения не отличаются новизной или необычностью в сравнении с теми, которые назывались ранее. Далее, показатели, характеризующие педагогический контроль, оценку и регулирование в процессе обучения, включают наличие системы внутришкольного контроля, педагогической диагностики по всем основным направлениям учебно-воспитательного процесса (состояние и результативность преподавания учебных предметов, уровень обученности, личностное развитие учащихся, организация методической работы, состояние материально-технического и учебно-методического обеспечения и т. д.). Многие здесь тесно связаны с содержанием предыдущих разделов. К данной группе показателей относятся также осуществление текущего, промежуточного и итогового контроля, устной, письменной и практической форм проверки работы учащихся в соответствии с действующими нормативными документами. Методы изучения включают проведение проверочных работ, изучение документации учреждения и ряд других. Наконец, критерию удовлетворения образовательных запросов учащихся, по мнению составителей инструктивно-методического письма, соответствуют такие показатели, как осуществление уровневой и профильной дифференциации обучения, формы взаимодействия с вузами и другими учреждениями образования по реализации профессиональных намерений учащихся, мотивы и степень готовности учащихся к продолжению образования и профессиональному самоопределению, динамика распределения выпускников 9 и 11 классов по направлениям продолжения образования и включения в трудовую деятельность.

Последний раздел данного инструктивно-методического письма посвящен условиям организации процесса обучения. Обобщающими критериями здесь определены нормативно-правовое, учебно-методическое и информационное обеспечение, ресурсное обеспечение, а также управление деятельностью учреждения образования. Показатели по первому критерию, как полагают авторы письма, раскрывают

соответствие организации процесса обучения законам и нормативным документам в области образования, обеспеченность учебными планами, программами, учебно-методическими комплектами, информационными и программными, эффективность их использования. Думается, однако, что при рассмотрении условий, в которых осуществляется образовательный процесс, нужно четко различать ту их часть, которая задается извне, и ту, которая является результатом деятельности самой школы. Ее правильнее было бы отнести не к условиям, а процессам. Показатели ресурсного обеспечения – укомплектованность педагогическими кадрами, их количественный и качественный состав, развитие творческого мастерства педагогов, создание условий для труда, учебы и отдыха участников учебно-воспитательного процесса, соответствующих нормативным требованиям. В их числе решение социально-бытовых проблем педагогов, организация питания, подвоза учащихся, рациональное использование бюджетных ресурсов, привлечение внебюджетных средств и др. Важнейшими показателями качества управления деятельностью учреждения образования определены системность в управлении и научная организация труда, профессиональная компетентность руководителей и педагогических работников, повышение квалификации педагогов, стимулирование их труда, мониторинг качества обучения, здоровья учащихся и т. д. Почти все, что здесь перечислено, тоже правильнее было бы отнести к процессам образовательной деятельности, протекающим в школе, а не к условиям ее осуществления.

Составители этого внушительного документа постарались учесть все те моменты деятельности учреждений образования, которые, как показывает опыт, оказывают влияние на ее качество. Полнота освещения данного вопроса, наверно, считалась ими более важной, нежели логическая стройность и, так сказать, концептуальность. Такой документ может использоваться как схема проверки деятельности школы, но он не в полной мере обеспечивает строгость и последовательность раскрытия качества образования. Особое место в ряду трудностей, с которыми столкнулись авторы письма, занимает разнородность субъектов, потребность которых в образовании

удовлетворяется деятельностью общеобразовательных школ, а также обнаруживающаяся порой недостаточная определенность самих этих потребностей.

Полученное образование – это не предмет или вещь, а интегральная характеристика человеческой личности. Образованность проявляется в различных сферах человеческой жизни, во всех связях между людьми. О качестве образования мы можем судить по тому, как оно сказывается и на выполняемой профессиональной деятельности, и на жизни человека в целом, на его мировосприятии и самооценке, а в конечном счете на жизни общества и государства, динамизме и устойчивости их развития.

На проходившей в мае 2005 г. конференции министров образования государств – участников Содружества независимых государств качество образования было охарактеризовано как социальная категория, определяющая результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности²⁵. А во введении к "Руководству по качеству Университета Гламорган (Уэльс)" заявляется, что университет поощряет обучение студентов самого разного происхождения, имеющих различный образовательный опыт, и успехи своих студентов измеряет не количеством полученных ими академических степеней, а количеством личных академических целей, достигнутых каждым студентом. Университет обязуется вносить вклад в социальное, экономическое и культурное развитие общества, а также обеспечивать образовательные возможности всем тем, кому это пойдет на пользу²⁶. К этому заявлению ученых и педагогов из Великобритании вполне могут присоединиться их белорусские коллеги.

В каждой из областей человеческой деятельности вырабатываются особые критерии качества образованности занятых в ней людей. Различные звенья, стороны процесса образования тоже подлежат оценке с точки зрения их качественного уровня, поскольку от

²⁵ Рекомендации по согласованию критериев, технологий мониторинга качества образования государств – участников СНГ // Вышэйшая школа. – 2006. – № 1. – С. 4–7.

²⁶ Обеспечение качества высшего образования: европейский и белорусский опыт. – Гродно: ГрГУ, 2007. – С. 160.

качества процесса существенно зависит и качество результата. Вместе с тем установить общую формулу качества образования, которая охватила бы все стороны и уровни системы образования, грани образовательной деятельности и ее результатов не представляется возможным. Вопрос о качестве образования и путях его повышения предпочтительнее обсуждать и решать в максимальном приближении к реальным жизненным обстоятельствам. Его решение, конечно, должно опираться на осмысление и корректное обобщение накопленного опыта, представленное в нормативной форме.

Узаконенная норма в сфере образования выступает как образовательный стандарт. Стандартизация в этой сфере имеет в целом весьма позитивное значение, ибо она обобщает огромный практический опыт и фиксирует те показатели общей образованности, а также профессиональной и специальной подготовки, достижение которых гарантирует приемлемое качество деятельности. Стандарты охватывают все ступени образования и все основные составляющие образовательного процесса. Предполагается, что если процесс образования осуществляется в соответствии со стандартными предписаниями, то и результат будет соответствовать поставленной цели. Но здесь нужно учитывать следующее обстоятельство. Стандартизировать имеет смысл лишь то, что допускает надежные измерения. Отдельные стороны, условия и результаты образовательного процесса вполне могут быть измерены с приемлемой надежностью. Но мы порой не можем быть уверены в том, что эти стороны исчерпывают суть дела. Скажем, существуют широко применяемые процедуры оценки качества знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения той или иной дисциплины в целом или отдельного ее раздела, содержательного блока (модуля). Но ведь каждая дисциплина – это всего лишь часть обширного пространства содержания культуры, в рамках которого осуществляется образование личности.

Исходное и главное в процессах образования – это направленность и результативность изменений, происходящих во внутреннем мире человеческой личности и характеризующих новое понимание ею предметов опыта и обстоятельств жизнедеятельности, новое отношение к ним, новый тип личностных задач и установок, а также

обеспечивающие их реализацию новые способности, новая компетентность. Стандартные процедуры измерения качества образования и параметры, по которым данные измерения производятся, не могут претендовать на исчерпывающий охват всего многообразия изменений, протекающих в образующейся личности. Стандартизация во многом родственна с унификацией, тогда как одним из важнейших ресурсов развития общества, культуры является конструктивное разнообразие личностных качеств и способность общества поддерживать нестандартно мыслящих и действующих людей, если в том, что они делают, не содержится явной угрозы общественному благополучию. Существуют и вполне оправданы стандарты математической, обществоведческой, языковой или какой-то иной предметной образованности, но можно ли, не искажая сути дела, говорить о стандартах личностного развития или планировать достижение некоторых нормативных показателей качества личности в целом?

Стандартизация, далее, выражает преимущественно требования и опыт вчерашнего дня, ибо лишь они достаточно выверены и могут быть выражены в строго фиксированных схемах и оценках. Если стандарт размыт по своему содержанию и составлен из смутных ожиданий и благих пожеланий, то это уже не стандарт. Очевидно также, что стандартизация образовательной деятельности не гарантирует должной поддержки творческих инновационных аспектов последней. Инновации невозможно стандартизировать. Изменения в личности, происходящие в процессе ее образования, далеко не всегда могут быть сразу же отчетливо выражены, зафиксированы и по достоинству оценены. Многие из этих изменений, в том числе и ключевые с точки зрения их интегральной значимости, проявляются лишь на последующих этапах жизнедеятельности. Например, трудно бывает измерить непосредственную пользу от качественного общего образования, от расширения мировоззренческого кругозора личности, хотя без него, как уже отмечалось, эффективность специального и профессионального образования резко снижается.

Результаты общего образования ближайшим образом сказываются на культуре личности, а она с трудом поддается стандартизации и объективному измерению. Важным результатом качественного

образования можно признать умение человека жить в ладу с самим собой и с окружающими людьми, работать в команде, сохранять оптимизм, расширять свое миропонимание и т. д. Но едва ли кто-нибудь будет настаивать на разработке и последовательном внедрении в образовательную практику стандартов, относящихся к этим и некоторым другим ключевым личностным качествам. По мнению Г.Д. Дыляна, к качественным характеристикам университетского образования, фактически не имеющим четких измерителей, относятся прогрессивность учебных планов и программ, эффективность технологий обучения, системность процессов управления качеством, эффективность общей стратегии университета и т. д.²⁷ Такие характеристики устанавливаются лишь на основе экспертной оценки.

Наверно, трудности, возникающие на пути измерения качества образования, обусловили пессимистический вывод: "цельной научной теории, которая могла бы лечь в основу построения системы управления качеством образования, пока нет"²⁸. При отсутствии такой теории неизбежной становится и получает все более широкое распространение практика согласования образовательной деятельности с запросами разнообразных потребителей образовательных услуг. Таковыми являются прежде всего сами люди, получающие образование, а также работодатели (руководители предприятий, организаций и учреждений, их структурных подразделений). Специфическими потребителями образовательных услуг можно считать коллективных субъектов общественной жизни (определенные группы или слои общественности, семейные общности, озабоченные состоянием образованности их членов и т. д.). Ответственность за состояние образовательной деятельности на вверенных им территориях несут разноуровневые административные структуры, которые вместе с тем сами тоже выступают в роли нанимателей. Одно и то же учреждение может и предлагать потребителям определенные образовательные услуги, и быть потребителем таких услуг через повышение квалификации, переподготовку сотрудников, прием на работу своих выпускников и т. д.

²⁷ Дылян Г.Д. К вопросу о системе управления качеством подготовки специалистов в университете // Высшая школа. – 2008. – № 2. – С. 79.

²⁸ Плаксий С.И. Парадоксы высшего образования. – М.: Наш институт бизнеса, 2005. – С. 150.

Каждый человек как личность, будучи вовлечен в процесс образования и являясь не только его объектом, но и субъектом, оценивает, наряду с другими людьми, причастными к формированию и использованию образовательных услуг, ход и результаты данного процесса. При этом он соотносится со своими запросами и целями, а они у разных людей могут быть по-разному структурированными и иерархизированными. Критерии оценки людьми своей образованности не поддаются жесткой унификации, но вместе с тем они обладают некоторой интуитивной явностью. Наша самооценка, в том числе и в аспекте образованности, не отделена непреодолимой гранью от оценок, которые дают нам люди, с которыми мы взаимодействуем. Люди обычно исходят из некоторых общепризнанных представлений о должной образованности, зафиксированных в культуре. Общую оценку образованности личности детализирует целый ряд специализированных оценок, характеризующих развившиеся у человека в процессе образования профессиональную, коммуникативную, социально-правовую, политическую, валеологическую и некоторые другие виды компетентности.

Правда, потребителям образовательных услуг порой бывает не просто определить действительное содержание их образовательных потребностей, а следовательно, и качество их удовлетворения. Привычно произносимые слова о соответствии образования требованиям жизни имеют совершенно разный смысл для подростка и для опытного руководителя трудового коллектива, хотя и тому и другому не дано знать в деталях, какой будет жизнь спустя, скажем, десять лет и какие знания и умения будут в ней востребованы. Образовательные потребности не просто неодинаковы у разных социальных субъектов; они, кроме того, претерпевают изменения на протяжении жизненного пути личности или организации и вообще далеко не всегда допускают исчерпывающую и четкую формулировку. То, что может быть здесь внятно и убедительно декларировано, нередко относится к проблемам вчерашнего дня, которые уже продуманы и взвешены, но при этом часто уже замещены или вытеснены какими-то другими, не до конца еще осознанными проблемами. Объяснима и даже во многом оправдана позиция школьных учителей и вообще организаторов

институционализированной образовательной деятельности, которые считают, что им лучше, чем их ученикам, известно, какой образовательный продукт нужен последним.

Педагогическая практика выработала довольно эффективные приемы, обеспечивающие решение задачи выражения потребности в образовательной услуге. Скажем, производству нужен специалист с определенным уровнем и содержанием профильной подготовки. Совместная деятельность учебного заведения как поставщика особой продукции, каковой является специалист, и предприятия как ее заказчика связана с анализом и оптимизацией учебного плана, введением более раннего профилирования студентов, обновлением содержания и совершенствованием организации производственной практики, включением представителей заказчика непосредственно в учебно-исследовательский процесс в качестве преподавателей либо руководителей курсовых и дипломных работ и т. д. Студент, которому предстоит стать специалистом со строго заданными качествами, в период этого взаимодействия учебного заведения и предприятия, оставаясь членом коллектива первого, постепенно и все более полно и эффективно входит также в состав второго. Он конструктивно участвует в выработке индивидуализированной "образовательной траектории", развивая в себе те качества, которые отвечают потребностям заказчика и вместе с тем соответствуют его собственному, личностному выбору.

Конечно, профессиональные педагоги часто судят об образовательной ситуации, исходя из посылок, которые не всеохватны и не обязательно во всем безупречны. Тем не менее, педагогическое сообщество аккумулирует обширный опыт деятельности в сфере образования, а педагогическая наука осуществляет переосмысление и уплотнение данного опыта, его теоретизацию. Этот опыт относится прежде всего к такой организации конкретного процесса образования, которая обеспечивала бы соответствие всех его моментов, сторон установленным требованиям, выражающим в нормативной форме образовательные цели личности, общества и государства. Данный опыт в целом неплохо согласуется с широко используемой системой менеджмента качества, требования к которой формулируются

Международной организацией по стандартизации (ИСО), призванной содействовать развитию стандартизации в мировом масштабе для облегчения международного товарообмена и взаимопомощи, а также расширения сотрудничества в области интеллектуальной, научно-технической и экономической деятельности. Международные стандарты на системы менеджмента качества имеют универсальный характер. Применимы они и к учреждениям, основной продукцией которых являются образовательные услуги. Цель любой организации, производящей определенную продукцию, видится при этом в удовлетворении требований и ожиданий потребителей и заинтересованных сторон. Вместе с тем необходимо обеспечить выполнение обязательных требований, предъявляемых к соответствующей деятельности и ее результатам.

Система менеджмента качества предполагает, что в учреждении образования четко и однозначно определены цели в области качества производимой продукции (образовательных услуг, учебных программ, учебных и учебно-методических материалов, результатов научных исследований и т. д.). Цели эти должны быть реалистическими и вместе с тем напряженными, а результаты их осуществления – измеримыми. Система целей должна охватывать всю деятельность учреждения, распространяясь на все его структурные подразделения. Особое внимание при этом уделяется совершенствованию процессов создания продукции. Для этого разрабатывается детальная карта процессов, раскрывающая их последовательность и взаимодействие, а также критерии и методы оценки результативности процессов и управления ими; изучаются ресурсы и информация, необходимые для оптимального протекания данных процессов, осуществляются мониторинг, измерение процессов и анализ получаемых результатов. Выясняется, какие требования потребители считают для себя наиболее важными, какие у них сложились представления о достигнутом качестве образовательных услуг и другой продукции учреждения образования и каких показателей они ожидают.

Мониторинг охватывает все стороны образовательного процесса, начиная от содержания изучаемых дисциплин, методов их изучения,

квалификации преподавателей, их методического мастерства, значимых для учащихся личностных качеств и вплоть до состояния материально-технической базы, доступности информационных ресурсов. В том случае, если выявилось несоответствие процессов или продукции предъявляемым требованиям, вступает в действие процедура устранения несоответствия, которая тоже должна быть четко прописана. В конечном счете обеспечивается постоянное совершенствование качества процессов и результатов деятельности. Система менеджмента качества предполагает, что все виды и условия деятельности должны быть строго документированы, а разрабатываемая документация должна поддерживаться в рабочем состоянии. Более того, жизненный цикл документа (возникновение идеи, ее разработка, использование, корректировка или прекращение действия) тоже должен быть документирован. В идеальном случае здесь уже не остается места спонтанным, недостаточно обоснованным решениям; все, что возможно, должно быть прояснено, уточнено и продумано с целью оптимизации.

Интересный опыт менеджмента качества образования накоплен в Гродненском государственном университете имени Я.Купалы. В свое время руководство этого вуза пришло к выводу о том, что общие условия его деятельности, в том числе изменение ситуации на региональном рынке труда, требуют радикального совершенствования всей системы управления, без которого не удастся разрешить весьма острые противоречия. Так, "требование максимизации ценности образовательных услуг означает их частую модификацию, разработку и внедрение новых специальностей, а это вступает в противоречие с требованием уменьшения издержек. Минимизация издержек происходит в результате эффекта масштаба при массовом производстве"²⁹. Осознание этих и других обстоятельств побудило ректора создать группу экспертов из числа руководителей структурных подразделений и сотрудников центра университетского менеджмента, которые проанализировали внешние условия деятельности вуза и его внутреннюю среду. На этой основе с учетом ключевых ограничительных параметров был сформулирован "Стратегический план

²⁹ *Плаксий С.И.* Парадоксы высшего образования. – М.: Нац. институт бизнеса, 2005. – С. 130.

развития Гродненского государственного университета имени Янки Купалы", который определил систему целей развития.

Так, для достижения устойчивого финансового положения университета было намечено ежегодно увеличивать на 10% доход, оптимизировать расходы, ежегодно уменьшая их на 3%. Было определено также, каких студентов и в каком количестве надо обучать, на каких внутренних процессах сосредоточить основное внимание, что и как нужно развивать в составе внутренних ресурсов для успешного удовлетворения запросов потребителей. Выработанные показатели были доведены до всех подразделений и служб и положены в основу оперативных планов деятельности. Одно из важных новшеств в организации работы вуза было связано с изменением подходов к отчислению студентов. По убеждению руководства университета, каждый отчисленный студент – это утраченный клиент и недополученный доход. Поэтому усилия коллектива были сосредоточены на выявлении и минимизации факторов, порождающих отчисления студентов, а также на совершенствовании работы с потенциальными студентами. Исследования показали, что системность знаний первокурсников гораздо более значима для их последующей успешной учебы, нежели просто объем знаний, усвоенных в школе. Содержательная интерпретация результатов централизованного тестирования позволила выявить тех выпускников школ, у которых есть хорошие перспективы учебы в университете, прежде всего на факультете математики и информатики, где перед этим сложилась критическая ситуация с набором студентов. Потенциальным абитуриентам была разослана соответствующая информация и вытекающие из нее рекомендации. Абитуриенты по достоинству оценили и эту информацию, и то, что с самого начала к каждому из них в университете отнеслись с должным вниманием; проблема с набором на данном факультете была решена.

В свою очередь руководство высшей гуманитарно-экономической школы г. Лодзь (Польша) при решении вопросов повышения качества образования прежде всего сочло необходимым внимательно прислушаться к мнению студентов и преподавателей. Для этих целей было использовано ежегодное анкетирование, дополняемое другими методами социологического исследования с отчетливым акцентом

на сотрудничество с опрашиваемыми. Действующая в ВГЭШ независимая Комиссия по вопросам качества образования обеспечивает как непрерывность принимаемых мер, так и полную их прозрачность. Достигается это детальным обсуждением вопросов, подлежащих решению, в той среде, которую это затрагивает. "Привлечение к работе над улучшением качества преподавателей, а также студентов создает в институте культуру качества образования и привлекает ее участникам принципы академической демократии"³⁰.

В школе сложилась традиция подготовки открытых писем Комиссии, подытоживающих ее деятельность и адресованных студентам и преподавателям. Особое внимание в ВГЭШ уделяется выяснению того, насколько удовлетворены студенты обучением. Используемые в этих целях анкеты таковы, что респонденты сами принимают участие в формулировке содержащихся в них вопросов, причем субъект анализа одновременно играет роль соучастника в определении значимости рассматриваемых вопросов. Вместе с тем анкеты эти не претендуют на исчерпывающее определение качества отдельных занятий или компетентности отдельных преподавателей. Студентов здесь ориентируют прежде всего на изложение своих впечатлений и опыта, приобретенного на протяжении всего периода обучения в вузе. "Эксперты же заботятся о том, чтобы студент при этом не играл роль всезнающего специалиста"³¹.

Профессор университета Гламорган Д. Тернер обоснованно замечает, что "в конечном счете, те, кто хотят изменить систему образования, на самом деле хотят изменить поведение тех, кто обучает, и тех, кто обучается, а это в гораздо большей степени находится под влиянием культуры, чем под влиянием правил и постановлений"³². Мы, конечно, не располагаем строго выверенными эталонами общей образованности и культуры людей, узаконенными образцами высокого качества общего, профессионального и специального образования. Вместе с тем отечественная система образования характеризуется

³⁰ Стасик М.К. Модель качества образования в системе высшей школы // Высшая школа. – 2002. – № 6. – С. 57.

³¹ Там же. – С. 59–60.

³² Там же. – С. 15.

немалым опытом дифференцированной оценки и поддержки наиболее значительных результатов. Примерами могут служить назначение стипендий Президента Республики Беларусь и других именных стипендий и премий, награждения лучших выпускников общеобразовательных школ медалями, а лучших выпускников средних и высших специальных учебных заведений дипломами с отличием. Такие поощрения учитывают не только результаты учебной и научной деятельности, но и духовно-нравственный облик личности, конструктивность и действенность ее общественной позиции.

О качестве мировоззренческого образования. На государственном уровне определяются прежде всего общие, стратегические цели, относящиеся к сфере образовательной деятельности. Предполагается, что те, кому адресованы соответствующие документы и указания, правильно поймут не только их букву, но и действительный и полный смысл и смогут адекватно конкретизировать эти цели применительно к работе своих организаций и к собственной деятельности. Это означает, что и государственные деятели, и руководители среднего звена, и рядовые работники должны иметь такое образование, которое обеспечивало бы должное взаимопонимание субъектов стратегического целеполагания и исполнителей государственно-политических решений. Необходимые для этого предпосылки формируются уже в школе, поскольку она призвана обеспечивать интеграцию различных областей культуры. Школьное образование нацелено на обеспечение возможности установления взаимопонимания между представителями различных профессий, специалистами разного профиля и уровня, между людьми с несходным социальным статусом, неодинаковыми убеждениями, мировоззренческими установками.

Правда, школа решает данную задачу на общедоступном уровне, вообще характерном для базового и среднего образования. Высшее образование значительно поднимает планку требований, ибо оно предполагает согласование частных картин мира, складывающихся в важнейших областях профессиональной деятельности и основанных как на традиции, так и на авангардных достижениях, которые характеризуют передний фронт развития каждой из этих областей. Вместе с тем интегральная картина мира, более или менее успешно

выстраиваемая системой высшего образования, может реализовывать разнонаправленные целевые установки. В частности, она может иметь либо гуманистическую, либо технократическую доминанты. Накопленный исторический опыт и четко выявившиеся тенденции дальнейшего развития общества позволяют заключить, что технократическое миропонимание не просто изжило себя, а создает чрезвычайные угрозы будущему человечества. Кардинальной задачей современности является органичное согласование специального и общеобразовательного компонентов высшего образования на основе признания приоритета его гуманистических целей, в состав которых входит и экологический императив, вообще сохранение благоприятных условий для жизни будущих поколений людей.

Образование, как уже отмечалось выше, есть процесс освоения человеком культуры и последующей деятельности в определенной культурной среде, влияющей на его личность. Качество образования в принципе выражает уровень освоения культуры и эффективность участия в культуротворчестве. Культура выступает как определенная целостность, или система, которая внутренне дифференцирована и включает в себя целый ряд, как правило, нечетко разграничиваемых элементов. Если признать, что качество образования человека как личности и как специалиста не сводится к совокупности частных характеристик его знаний и умений, то отсюда вытекает вывод: простое наращивание суммы подобных частей может и не привести к желаемому целостному результату. Связь между элементами процесса образования личности, в том числе элементами содержания образования часто бывает нелинейной и неоднозначной. Рассогласованность звеньев данного процесса может негативно сказываться на общем его результате. Случается ведь, что эрудированный и изобретательный человек, нравственное развитие которого оказалось ущербным, начинает использовать обретенные им знания и умения вовсе не во благо отдельным людям и обществу в целом. Педагоги-предметники, обращая внимание преимущественно на развитие в учащемся тех его способностей, которые раскрылись раньше и ярче других, порой упускают из виду задачу гармонизации процесса развития его личности. Можно также научить человека хорошо решать математические

задачи и при этом оставить без должного внимания развитие умения самостоятельно формулировать такие задачи, усматривая в окружающей нас действительности новые, еще не познанные ее математические стороны и зависимости. Отсюда понятно, насколько важна системность в оценке качества образования, обоснованность выбора его показателей и измерителей. Процессный подход к управлению качеством образования не следует абсолютизировать, ибо процессы здесь составляют лишь средство для достижения требуемого результата.

В обществе представлены разные сферы деятельности; им соответствуют более или менее сложно структурированные отрасли знания. Наука как специализированная познавательная деятельность выражает эту общую организацию общественной жизни. Есть также вненаучные формы постижения мира и накопления опыта (искусство, религия, мораль и др.). Научное и вненаучное содержание культуры вовлекается в процесс образования личности, становясь содержанием образовательной деятельности. Понятно, что содержание культуры общества и содержание образования конкретной личности несоизмеримы по объему: достоянием личности реально становится лишь малая часть накопленного обществом культурного багажа. Однако различие объемов – это количественная характеристика, из которой вовсе не вытекает обязательность качественной несоизмеримости.

В каждой из областей или отраслей культуры общества есть некое смысловое ядро, вокруг которого объединяется все содержание этой области. Так, мир человеческой нравственности весьма многолик, но все это разнообразие группируется вокруг определенных решений вопросов о добре и зле, о совести и о долге. Уяснив эти вопросы и основные варианты ответа на них, мы поймем, что такое нравственность в целом. На другом, так сказать, полку культуры мы попадаем в обширный и многосложный мир техники. Но и в нем можно выделить стержневые идеи и принципы, характеризующие, с одной стороны, естественнонаучные основы техники данной эпохи, а с другой стороны – социальную направленность и результативность технических решений, базовое предназначение технических новаций.

Образованный человек не может знать все на свете; образованность не гарантируется и равномерно распределенным знанием обо всем понемногу. Более того, одного лишь знания вообще недостаточно для достижения высокого качества образованности, ибо оно предполагает действенность знаний, их практическую эффективность. Знания действенны тогда, когда они претворяются, с одной стороны, в прочные убеждения, мотивирующие реальную деятельность личности, а с другой стороны – в ее практические умения и навыки. С учетом этого обстоятельства можно утверждать, что должное качество образования достигается тогда, когда человек усваивает, превращает в свои собственные стержневые, смыслообразующие элементы всех областей культуры того общества и той эпохи, в которой он живет. Быть образованным человеком означает, в сущности, понимать современную жизнь как особую целостность, уяснив ее общее структурирование, основы каждой из областей культуры и обеспечивающие ее целостность связи между этими областями, а также уметь применять полученные знания на практике. Разные люди, конечно, неодинаково во многих значимых деталях выстраивают в своем сознании эту целостность. Важно, однако, что образованные люди в принципе понимают и друг друга, и общие для них жизненные условия и рамки.

Иными словами, получить качественное образование означает в принципе достигнуть действенного понимания современного бытия, современной культуры, т. е. умения конструктивно действовать в ней. В свою очередь качественное специальное образование обеспечивает эффективность включения получившего его человека в соответствующую отрасль специализированной деятельности благодаря наличию необходимых для этого знаний, умений и навыков, а также выработке соответствующей мотивации. Все это должно быть заложено в образовательные программы. Содержание, предлагаемое ими для усвоения образующейся личностью, должно обладать полнотой и взаимосогласованностью на уровне базовых смыслообразующих элементов всех областей культуры общества, если иметь в виду общее образование, или всех областей соответствующей профессиональной культуры, если речь идет о специальном образовании.

Конечно, при этом необходимо учитывать специфику элементарного, среднего и высшего специального образования. Таково исходное и минимальное требование качества образования.

Если какая-то общественно значимая область культуры личностью не усвоена или не признана в этой значимости, то связанное с этим серьезное упущение в общем образовании невозможно восполнить усиленным развитием каких-то других сторон, граней личности. Пробелы в историческом или математическом образовании невозможно устранить, добиваясь успехов, например, в музыкальном образовании. Недостатки нравственного развития личности не могут компенсироваться успехами в ее физическом или интеллектуальном развитии. Имеется некое весьма глубокое соответствие между целостностью культуры общества и целостностью культуры личности. В том случае, если множество составляющих общество людей лишено этой целостности, культура общества оказывается ущербной, дисгармоничной и в конечном итоге малоэффективной.

Отметим в связи с этим, что уже определение цели школьного образования будет неполным, если мы не выразим в нем достаточно отчетливо особую функцию школы в жизни людей, связанную с обеспечением целостности и внутренней согласованности культуры общества. Дело в том, что школьное образование выступает весьма важным связующим звеном между миром повседневности и разнообразными областями специализированной деятельности людей — наукой, искусством, политикой, техническим творчеством, менеджментом и т. д. В каждой из таких областей вырабатываются особые знания и умения, а также правила организации деятельности и общения между людьми. Давно уже было указано на существование глубоких различий между гуманитарной и научно-технической культурами; это различие следовало бы дополнить указанием на своеобразие политической, экономической, информационно-коммуникационной культуры.

Усложнение организации общественной жизни, ее дифференциация и специализация многих ее подразделений ведут к тому, что различные виды человеческой деятельности и соответствующие им формы и способы общения становятся непонятными за пределами определенного круга посвященных в них или специально подготовленных

лиц. Поэтому возникает настоятельная необходимость построения содержания общего образования прежде всего на основе таких элементов, которые выражают и реализуют целостность современной культуры, ее единство в многообразии. Школа должна вооружить учащихся знанием понятийного аппарата современной культуры, общего для самых разных видов деятельности. Этот "язык" культуры охватывает более или менее согласованные между собой понятия и образы, адаптированные к задачам школы и складывающиеся в единую картину мира.

Миссия школы как интегратора культуры не ограничивается лишь рамками науки. Люди, завершившие обучение в школе и вступающие в самостоятельную жизнь, должны быть знакомы как с основами наук о природе, обществе и человеке, так и с искусством, моралью, законами своей страны, наконец, с типовыми социальными ролями, с которыми они встречаются в повседневной жизни. Они должны быть осведомлены относительно ценностей и целей, которые характеризуют деятельность соответствующих институтов и общества в целом. Современному человеку нужно знать, каковы его основные права и обязанности, с какими общественными институтами и категориями специалистов ему придется иметь дело, каковы, наконец, правила обращения к ним для получения определенных услуг, позитивного решения разнообразных вопросов. Ему вообще нужно очень многое знать, понимать и уметь для того, чтобы его повседневная жизнь была хорошо организованной и благополучной.

Все это подводит к выводу об основополагающей роли общего образования по отношению к образованию профессиональному и специальному. Главная цель общего образования – развитие человеческой личности, позволяющее конструктивно реализовать ее потенциал и отвечающее базовым тенденциям совершенствования общественной жизни, гармонизации отношений человека и природы. Качества специалиста, профессионала, вообще субъекта определенных общественных отношений и деятельности являются лишь сторонами, характеристиками человека как личности. Профессиональная подготовка не может считаться полноценной, если она не связана с выработкой конструктивных ценностно-целевых установок личности,

ее зрелой общественной, гражданской позиции. Человек как личность всегда шире и богаче определениями, нежели только человек-работник, профессионал, специалист.

Образованный человек, как правило, является профессионалом или специалистом в какой-то области деятельности. О рабочих мы говорим, что они хорошо (или плохо) обучены; о специалисте – что он должным (или не должным) образом подготовлен. При этом акцентируется наличие знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных для выполнения соответствующей деятельности на определенном качественном уровне. Но если мы называем кого-либо образованным человеком, то подразумевается не только это. Предполагается, что образованный человек сформировался как личность и имеет широкое миропонимание; он освоил знания, относящиеся к различным сферам жизни, и выработал собственное отношение к ним, равно как и ко всему, что происходит вокруг него. Его профессиональная деятельность соотносится с определившимся миропониманием, направляется им. Мирозрение человека определяет внутренние основания целей его деятельности.

Высокая образованность характеризуется основательностью, пониманием сути освоенного дела и его связи со всей совокупностью человеческих дел и забот. Она противоположна как поверхностной эрудированности, так и профессиональной ограниченности. Специализация всегда предполагает сужение области интересов и деятельных усилий, их замыкание на какие-то четко очерченные предметы. Вспомним К. Прутков: "Специалист подобен флюсу; и тот, и другой односторонний". Подлинная образованность не препятствует качественной специальной подготовке, но и не сводится к ней, а предполагает такую внутреннюю культуру личности, которая исключает абсолютизацию частных, узких интересов и целей. Полезным представляется сопоставить современное понятие образованного человека и разработанное в свое время Манхеймом толкование феномена интеллигенции. В каждом обществе, утверждает данный автор, есть социальные группы, главная задача которых заключается в том, чтобы создавать для данного общества интерпретацию мира. Он называет такие группы интеллигенцией, отмечая, что интеллигенция

рекрутируется из самых разных социальных слоев и способна быть рупором, открыто выражающим соперничество различных типов мышления, вырастающих на основе определенного социального опыта. Иллюзия правильности только какого-то одного способа интерпретации мира при этом исчезает.

Мы принадлежим к той или иной социальной группе прежде всего потому, что смотрим на мир ее глазами. Наши знания о мире складываются прежде всего в рамках совместной жизни социальной общности, к которой мы принадлежим. Человеческое знание в сущности коллективно, и оно предполагает наличие некоторого совместного знания, выражающего опыт общих переживаний, укорененный в бессознательном. Конечно, существуют группы людей, реальное жизненное положение которых требует быстрого принятия рациональных решений, продумывания складывающейся ситуации с точки зрения индивидуальных, групповых и общественных интересов, опоры на собственную волю и разум. Есть в обществе и другие группы, жизнь которых пронизана мифами, направляется традициями и авторитетами. Строго рациональный образ деятельности для них совершенно чужд.

В прошлом в становлении социальной и политической науки, по мнению Манхейма, немаловажную роль сыграли особые интересы абсолютистских государств. Деятельность этих государств опиралась на интерпретацию мира, не тождественную той, которую предлагала церковь. Для построения такой картины мира стали использоваться рациональная аргументация и научные выводы. Тем самым наука об обществе была приведена в соприкосновение с практикой; все более широкие группы людей стали осваивать научные способы мышления, имея в виду прежде всего выражение с их помощью своих интересов. Но политическая деятельность не тождественна научной дискуссии; цель политики вовсе не исчерпывается нахождением истины или доказательством своей правоты, а включает также устранение оппозиции. Политический конфликт есть рационализированная форма борьбы за социальное господство, не исключая дискредитацию и подавление оппонентов. Если подобные подходы проникают в общественную науку, то и здесь начинаются разоблачения, срывание масок, раскрытие преступных мотивов и т. д.

Особенность современной ситуации состоит в том, что мы в основном осознаем возможность ложного сознания, абсолютизирующего частные, в том числе групповые интересы. Существуют сферы мышления, "где нельзя себе даже представить наличие ни с чем не соотношенного и не обусловленного социальной ситуацией знания"³³. Здесь знание (относящееся, например, к области политики) может быть сформулировано только как выражение некоторой позиции и специфического социального интереса, задающего и постановку проблемы, и концептуальные средства ее решения. В связи с этим возникает вопрос: какая социальная позиция оптимальна для постижения относящейся к жизни общества истины в целом? Ясно, что ни одна из частных позиций охвата всей истины не обеспечивает. Значит, нужно стремиться "достичь известной **открытости** по отношению к возможному **дополнению** нашего знания видением с других социальных позиций"³⁴.

Признание ограниченности частных позиций есть указание на существование некоего целого, к которому принадлежат эти части и в отношении к которому партийные аспекты выступают как дополняющие друг друга частичные истолкования целого. Синтез частичных знаний о социальном целом есть динамический процесс, требующий постоянного возобновления и никогда не получающий окончательного завершения. Кто же может быть субъектом такого синтеза? История политического мышления, по словам Манхейма, показывает, что способность к синтезу свойственна тем средним классам, положение которых неустойчиво и которые в силу этого колеблющегося статуса ищут свое место между крайностями. Но для того, чтобы возможность синтеза реализовалась, нужна еще восприимчивость к иному, направленность на истинные ценности жизни. Это характерно для особого социального слоя, слабо связанного с любым из классов, не имеющего прочных социальных корней и составляющего, если использовать выражение А.Вебера, "социально свободно парящую интеллигенцию".

³³ Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – С. 72.

³⁴ Там же. – С. 77.

Связь между различными группами интеллектуалов обеспечивается образованием. Именно высокая образованность выделяет их из других групп и оказывается здесь более важной, чем происхождение или имущественное положение. В содержании и всей организации высшего образования так или иначе выражаются различные, порой даже противоположные социальные устремления и тенденции, действие которых испытывает на себе современный образованный человек. Он знакомится с разными типами мировоззрения, с разными взглядами на сущее и должное в жизни общества. Наиболее значительные представители интеллигенции проявляют острую социальную восприимчивость, подвергая критической оценке все идеи и теории с учетом постоянно меняющейся ситуации. Они, может быть, не имеют строго однозначной приверженности к некоторой влиятельной социальной позиции, но зато они способны взять на себя трудную миссию выражения духовных интересов социального целого. Именно перед интеллектуалами со всей остротой встает проблема выбора собственной позиции, тогда как другие люди обычно просто "плывут по течению", следуя привычкам и установкам своего социального слоя. Интеллектуалы обладают также сравнительно большой информированностью и свободой выбора. Мировоззренческий синтез, обеспечиваемый образованием, позволяет строить практическую деятельность на более прочной основе, которую создает расширяющийся кругозор личности. Характеризуя социально-культурную миссию высокообразованных людей, нужно особо подчеркнуть, что они не просто усваивают и интегрируют уже имеющиеся знания, но и сами, как правило, являются творцами нового знания, новых ценностей культуры.

Хотя высшее образование является специальным, оно обязательно включает в себе элементы продолжающегося общего образования. Не случайно в учебных планах отечественных вузов весьма значительное место занимают блоки социально-гуманитарных и общеобразовательных естественнонаучных дисциплин. Изучение этих дисциплин в чем-то предваряет специальную подготовку, в чем-то сопутствует ей, расширяя кругозор личности; оно также закладывает фундамент дальнейшего личностного и профессионального роста.

Включение элементов общего образования в структуру высшего образования имеет глубокий смысл. Так, предусмотренное в учебных планах многих специальностей первой степени высшего образования изучение курса "Основы современного естествознания" позволяет, как полагают разработчики его программы, обеспечить прежде всего более зрелое понимание студентами открываемых современным естествознанием новых возможностей решения проблем, с которыми сталкивается общество (питание, охрана здоровья, энергетика, материалы и др). Этот курс видится также значимым в плане эффективного внедрения элементов научной рациональности в систему поведенческих регулятивов специалистов, развития у них установки на проведение естественнонаучной экспертизы принимаемых решений с целью избежать затрат на реализацию псевдонаучных идей и проектов³⁵.

Специалист с высшим образованием призван не только выполнять типовые, стандартизированные задания, но и ставить и решать творческие задачи. И в том, и в другом случае специалист несет ответственность за ближние и дальние последствия его работы. Он не должен быть бездумным исполнителем чьих-то поручений, слепым орудием чьей-то воли. Для того, чтобы специалист мог осмыслить эту ответственность, ему нужно иметь весьма основательную гуманитарную и общемировоззренческую подготовку. Правда, стремление сделать первую ступень высшего образования менее затратной нередко ведет к уменьшению продолжительности обучения, а поскольку специальная подготовка при этом не должна ухудшиться, то время от времени предпринимаются попытки механически сократить цикл социально-гуманитарных дисциплин и оставить в нем лишь некоторый функциональный минимум содержания. Тем самым создается угроза отклонить высшее образование от одной из его фундаментальных целей – обеспечения общекультурного развития личности, служащего противовесом от профессиональной односторонности и ограниченности.

³⁵ Основы современного естествознания. Проект программы курса. – Высшая школа. – 2008. – № 3. – С. 42–43.

Конечно, человек, получающий высшее образование, может и сам позаботиться о дальнейшем расширении своего мировоззренческого кругозора, и это можно делать не только в рамках учебного плана вуза. И все же обеднение содержания социально-гуманитарного, в сущности, мировоззренческого образования студентов затрудняет переход к эффективному самообразованию, предполагающему определенный стартовый запас соответствующих знаний, а также зрелые навыки критической мировоззренческой рефлексии. Если мы уделяем значительное внимание организации и содержанию специальной подготовки, то мы в такой же степени должны озаботиться и общекультурной, мировоззренческой подготовкой специалистов. Эти два направления высшего образования не просто равно значимы, они еще и подкрепляют друг друга. Мировоззрение личности и культура общества как широкая и общая его основа интегрируют достижения различных специализированных областей человеческой деятельности, последние же развиваются прежде всего "на стыках". Действительно новое в науке и технике есть продукт высокой и богатой содержанием культуры, носителями и творцами которой являются высоко образованные люди. Узость кругозора, наоборот, гасит творчество, не позволяя видеть перспективу и действительный смысл создаваемого. Обеднение гуманитарно-мировоззренческого и общенаучного содержания высшего образования ведет к превращению его в несколько осовремененную разновидность обучения ремеслу. Но от ремесленников мы не требуем и не ждем прорывов к сущностно новому знанию, инновационной организации практической деятельности, действенного стремления к подлинно гуманистической ориентации общественной жизни, обеспечивающей плодотворную коэволюцию человека и природы, ответственное отношение людей к своему настоящему и будущему.

Современная наука чрезвычайно широка: ни один человек не способен постичь и осмыслить ее в целом, в исчерпывающем единстве ее многообразия и динамики. Даже самые выдающиеся ученые являются неоспоримыми авторитетами лишь в некоторых областях науки, а за их пределами они вынуждены полагаться на суждения других авторитетных специалистов или же на собственную интуицию, которая в этом случае базируется на неполных и отчасти

устаревших знаниях. В связи с этим можно полагать, что рассуждения о последовательно и исключительно научном мировоззрении имеют во многом декларативный характер, ибо совершенно неясно, кто и как мог бы его выстроить и далее успешно поддерживать в таком состоянии. Заявления о верности науке и строгой научности отстаиваемых мировоззренческих обобщений сами по себе не защищают от их изрядной устарелости и догматичности. Диалектику тоже можно догматизировать, абсолютизируя в ней, например, момент борьбы противоположностей и отстраняя на второй план их единство, проявляющееся в синергии, совместном и согласованном действии разнородных элементов. Вместе с тем указания на размытость и неоднозначность критериев научности тех или иных положений не могут служить основанием для "онаучивания" разнообразных мировоззренческих экстравагантностей, несущих на себе чаще следы архаики, нежели подлинной инновационности.

Мировоззренческому догматизму, как и мировоззренческому "анархизму", можно успешно противостоять в том случае, если обеспечено обстоятельное изучение и осмысление исторического пути становления и взаимовлияния различных философских учений. Каждое из них в чем-то односторонне, но, взятые вместе, они дополняют друг друга и побуждают расширять и делать более конструктивным наше понимание мира. История философии демонстрирует разнообразие способов теоретического мировоззренческого обобщения данных науки и жизненно-практического опыта людей. К мировоззренческим размышлениям нас побуждают не только результаты научных исследований, но и непосредственное переживание, а также последующее осмысление реальной сложности общественного и личного бытия. Мировоззрение – это всегда определенная, а значит, конечная, культурно-исторически и личностно ограниченная форма осознания людьми необъятного мироздания, своей включенности в него, ответственности за происходящее вокруг нас и с нами самими. Философия как мировоззренческая теория тоже должна иметь определенные, т. е. ограниченные, исходные посыпки, призванные вместе с тем обеспечить возможность последовательного истолкования неопределенно широкого круга феноменов мирового бытия.

Построение такой теории протекает как творческий мировоззренческий синтез знаний, идей, ценностных установок, выражающий инновационные устремления автора. Предназначение философии Кант видел не только в том, чтобы раскрыть возможности человеческого познания, но и в том, чтобы осветить отношение всякого знания к существенным целям человеческого разума, конечная цель которого есть все предназначение человека. Поэтому мировоззрение не сводится Кантом лишь к сумме обобщенных и логически упорядоченных знаний или к ответу на вопрос "Что я могу знать?", а охватывает также решение двух других смысложизненных вопроса: "Что я должен делать?" и "На что я могу надеяться?". Эти вопросы встают и перед специалистом, получившим высшее образование и решающим для себя, как им распорядиться, выстраивая дальнейшую жизнь. Действенность философии как мировоззренческой теории реализуется как в применении ее для осмысления решаемых людьми специальных, отраслевых задач, соответствующих профилю полученного образования, так и в извлечении из полученных философских знаний нравственных и иных жизненно-практических выводов. Вся совокупность философских учений имеет в конечном счете образовательную направленность. При этом важно, в какой форме осуществляется философский синтез. В моих работах выделены и рассмотрены три основные формы такого синтеза – системная, проблемная и культурно-образовательная³⁶.

Системная форма философского синтеза характеризуется отчетливостью и взаимосогласованностью исходных концептуальных посылок, логической стройностью и последовательностью развиваемого учения. Такой способ связывания воедино мировоззренческих понятий и идей дает ясные критерии оценки философских построений, имеющих другие отправные посыпки. Систематическая форма изложения мировоззренческого содержания весьма удобна для образовательной трансляции, однако ею маскируется ограниченность любой философской системы. Поскольку неустранимой особенностью философского синтеза является противоречие между конечным

³⁶ Вишневецкий М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. – Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 1999. – 252 с.

и бесконечным, относительным и абсолютным, между определенностью теорий и многоликостью бытия, разнородностью возможных его истолкований, всякая оформленная в философскую систему интегральная мысль о мире в целом принципиально проблематична, ее полагание и развертывание из нее разнообразных следствий выходит за пределы надежно удостоверенного знания. Системный философский синтез способен создавать иллюзию исчерпывающего постижения сути мироздания или, по крайней мере, единственно правильного пути, ведущего к данной цели. Появляется, таким образом, опасность догматизации того, что на самом деле есть лишь определенный этап в развитии философского мировоззрения. Наше сравнительно недавнее прошлое дает богатый материал, показывающий, как именно все это происходит.

Проблемный синтез, отправляясь от выявляющейся неисчерпаемости базовых философских проблем, ориентирован на преодоление разобщенности и рассогласованности существующих подходов к их решению, а также на изживание столь нередкого систематизаторского догматизма. Если какая-то из данных проблем в процессе развития философии выдвигается на первый план, это побуждает разрабатывающих ее исследователей к интеграции усилий и дает поучительные образцы широты и гибкости мировоззренческого мышления, стремящегося свести воедино соответствующие стороны разных учений. Проблемный синтез благоприятствует более глубокому пониманию антидогматичности, инновационной направленности философии в целом, а также ее связи с решением жизненно-практических задач, в том числе и тех, которые возникают в различных сферах профессиональной деятельности. Поскольку все же ни одно из направлений проблемного синтеза не охватывает все поле философских исканий, возникает необходимость осуществления широкого культурно-образовательного философского синтеза, снимающего специфическую ограниченность системной и проблемной его форм и характеризующегося нежесткой системностью, подчеркнутой проблемностью, нацеленной на охват философской мысли определенной эпохи как единства в многообразии.

Это единство обнаруживается в не всегда четко оформленном, но достаточно ясно осознаваемом согласии большинства членов

философского сообщества относительно состава важнейших мировоззренческих проблем и направленных на их решение учений, являющихся наиболее авторитетными и сыгравших ключевую роль в культуре. Знание таких учений в основном обеспечивает должную философскую образованность, помогая осуществлять продуктивную мировоззренческую рефлексию над вопросами профессиональной деятельности специалистов. Культурно-образовательный философский синтез предполагает такое учебное изложение философии, которое не подчинено партийным пристрастиям и дает, так сказать, слово представителям разных философских школ и направлений, сопоставляет их учения, указывает на их сильные и слабые стороны, способствует "размягчению" внешне непримиримых философских позиций и отысканию конструктивных компромиссов, имеющих, как правило, немалый потенциал инновационности.

Такой подход к построению курса философии в вузе непросто реализовать. Учебного времени, необходимого для обстоятельного изложения соответствующих концепций, обычно катастрофически недостает. Не существует строго объективного критерия отбора содержания, соответствующего ему, из материалов истории философии. Опасность субъективистских просчетов резко возрастает при обращении к новейшим течениям философской мысли, для взвешенной оценки которых у нас нет должной исторической дистанции, позволяющей судить об их плодотворности. Все это означает, что изложение философии в вузовском курсе, осуществляемое в форме культурно-образовательного синтеза, само по себе способно нести значительный заряд инновационности. Преподаватель здесь выступает не только в роли интерпретатора, но и в качестве автора более или менее оригинальной мировоззренческой конструкции, выражающей результаты осуществленного им личностного философского синтеза. Педагогическая значимость этого синтеза возрастает, если осуществляющий его человек не просто декларирует свои убеждения, а доказывает их обоснованность и плодотворность, включая при этом студентов в дискуссию о том, каким должно быть мировоззрение современных специалистов и как оно связано с их профессиональной деятельностью, общественной жизнью в целом.

Инновационность образования и вызовы глобализации. Глобализация делает условными всякие границы, и проблемы образования, возникающие в нашей стране, нужно соотносить с общемировым контекстом. Мир нашего бытия охвачен глубокими изменениями, пронизан инновациями, порождаемыми творческой деятельностью людей. Для того, чтобы эта деятельность была успешной, современное образование тоже должно быть инновационным.

Обычно инновации связывают либо с открытиями, либо с изобретениями. Открытие устанавливает нечто существенно новое о мире, изобретение же понимается как новое соединение элементов уже имеющегося знания. Научить делать основополагающие открытия едва ли возможно, хотя можно, так сказать, подготовить для них почву, проясняя существо проблем, возникающих в науке и в сфере практической деятельности, и знакомя с прошлым опытом успешного осуществления прорывов в познании. Изобретения или хотя бы усовершенствования доводилось делать, наверно, многим людям. Для формирования готовности к инновациям важно прежде всего расширять стереотипы, ослабить познавательные барьеры, разграничительные линии между различными науками, вообще между разными областями человеческой деятельности. Инновация всегда есть синтез, связывание в новую целостность элементов, уже наличествовавших ранее, и более или менее значительное их преобразование с учетом требований этой искомой целостности. Поэтому различия между открытиями и изобретениями не следует абсолютизировать; их объединяет ориентация на новое в познании и в жизни, признание ценности инноваций. Эта ценностная ориентация должна учитываться при определении качества образования.

Качество образования соотносится в наши дни не только с удовлетворением образовательных запросов отдельной личности и требований работодателей, но и с объективной направленностью глобализационных процессов. Данные процессы охватывают как экономику, так и другие сферы жизни общества. Их протекание весьма противоречиво и сочетает шансы и риски, даже угрозы. Ярким выражением этого является формирующаяся глобальная экономическая сеть, которая характеризуется тем, что в мире действуют весьма

мощные экономические силы, но нет абсолютного доминирования, управления из единого центра. Эта сеть может быть истолкована как динамический хаос, в котором постоянно протекают значимые изменения, инновации, и на этой основе временно складывается локальный порядок, связанный с максимальным использованием потенциала инноваций. Вместе с тем, как отмечает З.Бауман, глобализация обесценивает ранее утвердившийся, привычный жизненный порядок, связанный с предсказуемостью происходящего и приемлемой для большинства людей его определенностью, понятностью. Английский социолог полагает, что концепция глобализации пришла на смену концепции универсализма, ибо стало ясно, что образование глобальных связей и сетей не имеет ничего общего с преднамеренностью и контролируемостью осуществляемых изменений, подразумеваемой идеей универсализма³⁷.

В глобальной экономике есть тесно связанные между собой центры событий, между которыми циркулируют мощные потоки информации, идей, финансов, материальных и людских ресурсов; наряду с ними существует обширная "мировая обочина", выбраться из которой очень нелегко. Вхождение в стратегическую сеть, по Кастельсу, предполагает либо наличие весьма крупного, весомого для сети ресурса, либо альянс с влиятельным агентом сети³⁸. В принципе главный ресурс, характеризующий современную экономику, составляет высокообразованная рабочая сила, способная обеспечивать должный темп эффективных инноваций. Успешное развитие человеческого потенциала, конструктивная инновационная направленность образования повышают шансы страны в жесткой глобальной конкурентной борьбе; наоборот, неверная ориентация или непродуктивная организация образовательной деятельности создают угрозу нашему будущему.

В глобальной сети занимают прочные позиции и успешно функционируют те агенты, которые способны генерировать и эффективно реализовывать крупные нововведения, а также те, кто располагает уникальными ресурсами, прежде всего природными. Современное международное разделение труда, как отмечают некоторые

³⁷ Бауман З. Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2002. – С. 43–44.

³⁸ Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – С. 192.

исследователи, выстраивается с учетом четырех весьма разных экономических позиций. Первая из них характеризует производство высокой стоимости, основанное на наукоемких технологиях. Вторая – это производство больших объемов продукции при низкой оплате труда. Третья – производство сырья, использование природных ресурсов. Четвертая позиция – это производство, результаты которого обесценились и не находят сбыта.

Различают четыре категории людей, занятых в наши дни экономической деятельностью. Первую составляют люди, выдвигающие идеи и разрабатывающие способы превращения их в нечто полезное, приносящее прибыль. Вторая представлена теми, кто занят в сфере воспроизводства рабочей силы. К ним относятся прежде всего работники сферы образования, а также социальные, медицинские работники и др. Третья – это люди, осуществляющие личный контакт с получателями товаров и услуг (торговцы, создатели спроса на производимую и реализуемую продукцию и т. д.). Наконец, к четвертой категории относятся "рутинные работники", занятые на производстве, в компьютерных сетях и т. д. Считается, что этим работникам легко найти замену³⁹.

В деятельности указанных четырех категорий работников инновационные моменты играют неодинаковую роль. Разные требования предъявляются и к уровню, вообще к качественным характеристикам их образования. Важно, чтобы оно обеспечивало как успешность в рамках той или иной категории, так и переход к другой, нередко более богатой возможностями форме самореализации. Образование, в полной мере отвечающее требованиям глобальной экономики, невозможно получить раз и на всю жизнь. Такое образование нуждается в периодическом возобновлении или углублении, и должно его качество связано с обретением человеком способности конструктивно изменяться, формировать самого себя, сообразуясь с динамичной ситуацией на рынке труда и учитывая как императивы культуры, так и реалии современной жизни.

Школа призвана подготовить учеников к решению данных задач. Складывающаяся на наших глазах информационная технологическая

³⁹ Бауман З. Указ. соч. – С. 35.

система в огромной степени расширяет возможности приобщения вовлеченных в нее людей к необозримому богатству знаний, разнообразию культурных ценностей, накопленных в ходе исторического развития. Прежняя культура книги, печатного текста, как отмечают многие исследователи, была в чем-то элитарной; она – в ее "онаученных" формах – ориентировалась преимущественно на зрелое понятийно-логическое мышление и в связи с этим была труднодоступна для людей, не получивших специальной подготовки. Мир эмоций, полутонов, качественных оценок выражали преимущественно искусство и, в меньшей степени, религия, которые, однако, постепенно теснились наукой и воспринимались многими образованными людьми как второразрядные феномены культуры. Однако с развитием радио, кинематографа и в особенности телевидения, а также Интернета резко возросло значение нерелексивной коммуникации.

Формирующаяся на этой основе культура более демократична или, точнее говоря, общедоступна; в ней выше удельный вес развлекательности. Означает ли это, что в подобной культурной среде люди станут хуже мыслить? Такой исход негативно сказался бы как на судьбах отдельных людей, так и на перспективах развития информационного общества в целом, поскольку в нем особенно значимы и востребованы точные, достоверные знания. Вместе с тем объединение различных способов коммуникации в интерактивные информационные сети, затрагивая глубинные слои культуры, открывает принципиальную возможность сближения и взаимопроникновения письменного, устного и визуального способов человеческого общения, а в конечном счете – изменения человеческого мироощущения и миропонимания, известной гармонизации духовного мира отдельных личностей и общества в целом. Новая культура требует, чтобы вовлеченные в нее люди были способны к постоянным изменениям и выступали скорее творцами изменяющихся форм жизни, нежели просто пассивными исполнителями чьих-то предписаний или хранителями традиций.

В связи с этим назрела необходимость заново педагогически осмыслить и адаптировать к условиям учебно-воспитательного процесса в школе мир художественной литературы и искусства в целом, в единстве его классических и современных форм. На наших глазах

классическая художественная литература, которая сравнительно недавно выступала в роли важнейшего вида искусства, стала стремительно утрачивать влияние на духовный мир молодежи. В жизнь входит "нечитающее поколение", которому бесполезно предлагать для обязательного изучения большое количество литературных произведений. Нынешнему школьнику, например, очень трудно понять и по достоинству оценить "Войну и мир" Л.Н. Толстого или хотя бы просто прочитать это грандиозное произведение, тем более что программа отводит на это совсем немного уроков. Классическая художественная литература по-прежнему сохраняет роль важнейшего носителя высоких ценностей культуры, но для того, чтобы ее мировоззренческий, духовно-нравственный потенциал использовался на деле, надо, сообразуясь с реалиями современной жизни, учить школьников читать целостные художественные тексты и размышлять над ними, понимать их содержание. Вместе с этим надо учить школьников понимать язык кино, язык живописи, музыки, в том числе и современной.

Научная образованность выпускника школы должна сочетаться с нравственным, художественным, в целом духовным развитием личности, достижением ею социальной и гражданской зрелости. Мы живем в стремительно меняющемся мире, который следует скорее законам синергетики, нежели классической механики. Акцент на жесткие динамические законы, однозначные причинно-следственные связи, единообразную логику общественного и личностного развития несовременен и неконструктивен. Нельзя признать плодотворной и ориентацию образовательной деятельности на усвоение всего стремительно расширяющегося массива конкретных фактов, описаний, научнообразных дефиниций и т.д., якобы дающих однозначные и исчерпывающие ответы на все наши жизненно-практические вопросы. Учить в наши дни надо не столько правильным ответам на готовые вопросы (хотя и это имеет определенное значение), сколько уметь самостоятельно выявлять и четко формулировать действительно важные вопросы, а также творчески разрабатывать возможные конструктивные ответы на них.

Особенно серьезные проблемы связаны с определением современного содержания образования. Этим содержанием, вообще говоря,

выступают педагогически адаптированные и подлежащие усвоению знания, а также соответствующие умения, навыки, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, реализующие жизненно-практический потенциал знаний. Материалы, предлагаемые для освоения в общеобразовательной школе, должны быть доступны, понятны ученику, востребованы им с точки зрения задач конкретного этапа становления его личности и в связи с этим просто интересны ему. Вместе с этим важно, чтобы знания, предлагаемые для усвоения школьниками, адекватно выражали ситуацию, складывающуюся в науке и в обществе в целом на современном этапе их развития. Ситуация эта во многом определяется тем, что в науке есть разные слои знаний, несходные, в частности, по степени близости к "переднему фронту" исследований. В зоне актуального научного поиска выделяется ряд конкретных направлений, неодинаковых по степени интенсивности и результативности исследовательской деятельности, радикальности решаемых познавательных проблем, а также формируется особый массив публикаций, состоящий из препринтов, докладов на научных конференциях, журнальных статей и т. д. При этом картина, складывающаяся здесь в каждый конкретный промежуток времени, не позволяет уверенно судить о том, как будут оценивать в дальнейшем научное сообщество, государство, предприниматели перспективность и значимость данных направлений, весомость получаемых в них познавательных результатов. Школьникам вовсе не нужно, да и невозможно знать все детали, относящиеся к проводимым здесь работам.

На некотором удалении от "переднего фронта" исследований формируется массив научных обобщений и устоявшихся научных результатов, связанных между собой основополагающими идеями, признанными в своей значимости образцами, совокупностью вызывающих общее доверие методов поиска и т. д. – всем тем, что может быть названо конкретно-научной парадигмой. Именно здесь складывается современная конкретно-научная (физическая, химическая, математическая, биологическая, историческая и т. д.) картина познаваемой реальности. Разные такие картины с большей или меньшей степенью согласованности объединяются в интегральную научную

картину мира. С ней школьников нужно, конечно, знакомить, хотя возникают очень непростые вопросы относительно критериев отбора и способов изложения относящегося к ней материала.

Дело в том, что в ходе развития науки в ней временами происходят принципиальные, действительно революционные изменения. Они означают, что прежние представления об изучаемых объектах, которые признавались правильными без каких-либо обоснованных ограничений, оказываются пригодными лишь в пределах четко очерченного круга познавательных задач. То, что прежде вызывало пристальный интерес у исследователей, перемещается из фокальной зоны их внимания на периферию, и в ней уже, как правило, не совершаются значимые открытия. Вместе с тем в отношении научного знания, удаленного от "переднего фронта" исследовательской деятельности, нередко существуют эффективные и хорошо освоенные педагогической общественностью методики их учебного изложения.

Так, механика Ньютона для своего времени была эпохальным научным достижением. Она во многом определила научную картину мира, господствовавшую с конца 17 по середину 19 века. Но в 20 веке были созданы релятивистская и квантовая механика, по отношению к которым классическая механика является лишь частным или предельным случаем. Она может быть выведена из них при соответствующих допущениях, тогда как выведение их из ньютоновской механики невозможно. Механику Ньютона не случайно называют классической. Долгое время она по праву считалась образцом научной теории. За прошедшие столетия были выработаны такие способы ее изложения, которые делают ее понятной и сравнительно легкой для изучения. Она имеет также множество практических приложений. Ясно, что было бы неправильно удалять ее из школьных программ. Но если учесть, что школа должна обеспечивать формирование у учеников современной научной картины мира, то одной классической механики для этого явно недостаточно. Невозможно требовать от школьников, чтобы они знали всю новейшую физику, но нужно стремиться к тому, чтобы они имели правильные представления о мире в целом, соответствующие современной науке и не преувеличивающие значение каких-то частных, даже если они являются привычными для их наставников.

Приходится, однако, констатировать, что по отношению к областям, в которых получаются наиболее значимые для современности знания и генерируются идеи относительно их практического использования, действенные способы образовательной трансляции их результатов нередко отсутствуют. В связи с этим принято говорить об особой сложности новых научных знаний. Всем нам хорошо известно, что в процессе обучения нужно двигаться от простого к сложному. Но так ли уж незыблемы различия между простым и сложным в продвижении человека к знанию? Ведь очень многое здесь зависит от утвердившихся привычек и традиций. Было время, когда механика Ньютона казалась очень сложной и необычной, а физика Аристотеля, наоборот, простой и понятной, соответствующей соображениям здравого смысла. Сегодня люди уже так не думают. Современным школьникам физика Аристотеля не известна и не нужна, тогда как механикой Ньютона они овладевают в целом вполне успешно. А вот квантовой механике, например, пока еще "не повезло": не нашлось талантливых популяризаторов, которые смогли бы придать ее основаниям общедоступную форму, позволяющую изучать ее в школе наряду с классической механикой.

Можно утверждать, что корпускулярно-волновой дуализм и вероятностные законы не сложнее и не проще по своей сути, чем принцип инерции и динамические законы, — они просто разные. Если мы долго и старательно учим школьников той физике, которая была новой и актуальной 200–300 лет тому назад и весьма значительно отличается от современной физики, то не нужно удивляться, что в дальнейшем современные научные идеи воспринимаются ими с трудом. Людям ведь приходится переучиваться, учитывая ограниченную значимость того, что ранее ими было уже усвоено как нечто образцовое и универсальное, и знакомясь с совсем другими представлениями о мире. Но если бы мы умели и стремились с самого начала приобщить школьников не только к ранее сложившимся, но и к современным физическим (биологическим, химическим и т. д.) понятиям и идеям, тогда не понадобилось бы их переучивать, и мысль о какой-то особой сложности современной науки не возникала бы. Конечно, здесь важно обеспечить эффективные межпредметные связи. Так,

даже популярное изложение основ квантовой механики должно опираться на элементарные знания теории вероятности, изучение которой не предусмотрено ныне действующими программами школьной математики. В свою очередь знания основ квантовой механики нужны при изучении ряда тем школьного курса химии.

Еще одна, может быть, самая острая проблема, нерешенность которой не просто ослабляет инновационный потенциал образования, а во многом обесценивает усилия учителей и учеников, состоит в информационной перегрузке обязательного компонента содержания школьных предметов. Обратимся, например, к курсу биологии, ситуация в котором вполне типична. Здесь уместно напомнить, что еще в 1975 г. на русском языке была издана книга К. Вилли и В. Детье "Биология". В американском издании, с которого был сделан перевод, она называлась "Биологические законы и процессы". Авторы ее отмечают, что за предыдущие десятилетия во многих областях биологии были достигнуты поистине замечательные успехи, и это поставило перед каждым преподавателем задачу в интересной и понятной форме ознакомить учащихся с основными концепциями биологии, "ясно показать фундаментальное единство жизни и принципиальное сходство проблем, которые приходится решать всем организмам для того, чтобы выжить"⁴⁰. В связи с этим авторы приняли решение отказаться от привычного в учебных изданиях последовательного описания различных типов растений и животных и выдвинуть на первый план основные законы биологии и ее функциональные аспекты, охватывающие молекулярный, клеточный, "организменный" и популяционный уровни живой природы.

При этом они учитывали педагогический опыт, который показывает, что существует опасность перегрузки студентов (а именно студентам и преподавателям адресовано данное издание), вызванная необходимостью запоминать необозримый массив названий растений и животных, макро- и микроскопических структур, всевозможных веществ, участвующих в биохимических процессах. Выделение главных принципов и концепций позволяет значительно уменьшить объем материала, требующего запоминания, и охватить весь изучаемый предмет в целом,

⁴⁰ Вилли К., Детье В. Биология (биологические процессы и законы). – М.: Мир, 1975. – С. 7.

акцентируя основные и наиболее перспективные направления развития. Авторы подчеркивают, что существуют разные варианты построения курса общей биологии, связанные с тем, что в самой биологии есть разные и притом весьма важные аспекты, и каждый из них было бы легче изучать после того, как рассмотрены все остальные. Поэтому на концептуальные соображения относительно построения данного курса обязательно должны накладываться доводы здравого смысла и требования гуманистической педагогики, запрещающие перегрузку учащихся.

В обсуждаемой книге вначале популярно излагаются важнейшие обобщения современной биологической науки, затем более обстоятельно освещаются биология клетки и молекулярная биология, вводится обширный раздел "Генетика и эволюция" и только после этого дается краткий обзор основных групп живых организмов и их родственных отношений, рассматриваются другие вопросы, освещаемые обычно и в школьном курсе биологии. По мнению специалистов, данная работа отличается полнотой и подлинной научностью изложения, а также удобным расположением материала, при котором поток частных не затушевывает общие контуры картины жизни на нашей планете.

К сожалению, авторы отечественных школьных учебников биологии, а также учебной программы данного курса в целом пошли по другому пути. Вопросы перегрузки школьников бесконечными деталями, подлежащими запоминанию, их, судя по всему, не беспокоили. Так, на изучение биологии в 6 классе отведено 35 часов, а обобщенный и укрупненный перечень того, что они должны характеризовать (описывать), объяснять, сравнивать, называть, анализировать и т. д. по итогам этого изучения, занял две страницы плотного текста. Надо ли удивляться тому, что школьники, столкнувшись с невозможностью успешно усваивать огромный обязательный учебный материал по биологии, химии, математике, истории, языку, литературе и т. д., по существу прекращают систематическую работу и получают по итогам централизованного тестирования катастрофически низкое количество баллов.

Об этом свидетельствует, например, переводная шкала результатов централизованного тестирования по общеобразовательным предметам, утверждаемая Министерством образования Республики Беларусь. В 2006 г. оценка выше 2 баллов по 10-балльной шкале

выставлялась при получении в ходе централизованного тестирования по биологии и химии не менее 14 баллов по 100-балльной шкале, по русскому, белорусскому и иностранным языкам – не менее 16 баллов, а по физике и математике – не менее 11 баллов. В 2007 г. прием в высшие и средние специальные учебные заведения осуществлялся в соответствии с единой переводной шкалой результатов централизованного тестирования: по всем общеобразовательным предметам для получения 2 баллов по 10-балльной шкале нужно было иметь не менее 15 баллов по 100-балльной шкале. В 2008 г. переводная шкала была вновь дифференцирована: по географии и биологии самый низкий допустимый показатель централизованного тестирования составил 18 баллов, по всемирной истории новейшего времени и истории Беларуси – 17 баллов, по предмету "Человек. Общество. Государство", а также по иностранным языкам и химии – 16 баллов, по белорусскому и русскому языкам – 13 баллов, а по математике и физике – 8 баллов.

Все эти переводные шкалы утверждались после того, как подведены итоги централизованного тестирования и определилось, какая часть выпускников школ должна быть в принципе допущена к зачислению в высшие и средние специальные учебные заведения для того, чтобы можно было выполнить план приема в них. Выпускники с крайне низкой подготовкой по профильным предметам тоже получили в указанные годы право на зачисление, поскольку хорошо успевающих школьников оказалось недостаточно. Тесты составляются на основе действующих учебных программ и соответствующих им учебников. Это означает, что организация учебной деятельности в школах страны по многим дисциплинам совершенно неудовлетворительна и не обеспечивает получение школьниками минимально достаточных знаний. О каком образовательном обеспечении инновационной деятельности можно в таком случае говорить? 8–10 баллов из 100 в ряде случаев можно набрать путем произвольного выбора вариантов ответов на тестовые задания. Наверно, тем, кто не дотянул до установленного минимального показателя, просто "не повезло" в ходе случайного нажатия кнопок, иначе и они могли бы стать студентами вузов.

Современные инновации не могут основываться на невежестве, а именно оно является итогом 11-летней учебы в школе многих ее

выпускников. Значит, спорны и требуют критического пересмотра принятые ранее основания отбора содержания и построения процесса изучения соответствующих предметов в средней общеобразовательной школе, а может быть, и всей образовательной деятельности в ней. Эти вопросы требуют комплексной и основательной научной проработки, ибо возникли они давно и не могут быть сняты "одним махом", путем принятия скоропалительных решений.

Мы полагаем правильным утверждение о том, что главные проблемы инновационного образования лежат в наши дни в области педагогики. При этом педагогику не следует обособлять от так называемых частных методик, ибо их общая задача состоит в вычленении и обеспечении эффективной образовательной трансляции новым поколениям людей современных оснований культуры, не исчерпываемых одной лишь наукой. Для того, чтобы эта задача успешно решалась, надо вначале ее осознать во всей ее масштабности и общественной значимости. Специалисты в области педагогики обоснованно считают, что их дело – это разработка теории воспитания и обучения. Именно поэтому сегодня надлежит заново обдумать, правильно ли мы определяем содержание обучения, формируем его систему, расставляем в ней приоритеты, устанавливая то, что подлежит обязательному усвоению в школе. Бывает ведь так, что ищут там, где светло, а не там, где потеряли. Потеряно же или, скорее, ослаблено внимание к педагогической адаптации как современного научного знания, так и вообще новых форм культуры, а также к определению того содержания образования, которое соответствует возможностям учеников и потребностям обеспечения процесса их личностного становления, развития.

Мы не вправе перегружать школьника, создавая угрозу его здоровью или развращая его невыполнимыми заданиями и попустительством в случае их игнорирования. Мы не вправе также тратить драгоценное школьное время на избыточные детализации, связанные с изучением второстепенных вопросов, давно уже утративших актуальность, хотя, может быть, удобных и привычных для преподавания. Принципиально важно обеспечить конструктивную связь старого и нового в содержании образования, ибо всякое значимое новое вырастает лишь на адекватном фундаменте.