

ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО КАЧЕСТВО: ОПЫТ ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

Вишневский М.И.

Вопросы о целях образования и о его качестве неразрывно взаимосвязаны. Однако теоретическое их рассмотрение возможно и оправдано осуществлять поэтапно, начиная с целей и переходя затем к качеству образования. Далеко не случайно мы применяем к процессам и результатам образования главным образом категорию качества, а не количества. Количественные параметры требуют строгого определения, а также измерения с помощью выверенных процедур, дающих объективный результат. Мы интуитивно чувствуем, что к образованию это требование может быть применено лишь отчасти и условно, поскольку главные характеристики образования как бы ускользают от исчерпывающей количественной фиксации.

Целеполагание – неотъемлемое свойство субъекта, осмысленно выстраивающего деятельность в соответствии со своими потребностями и устремлениями. Обычно цель определяется как мысленный образ желаемого будущего, направляющий деятельность субъекта. Иными словами цель есть то, ради чего мы действуем и в чем состоит смысл совершаемых действий. Правда, далеко не все совершаемые нами целесообразные действия основываются на полном осознании того, к чему мы стремимся, и на ясной, отчетливо проявленной постановке целей. Цели нет там, где нет обоснованной связи изменений, выступающей как собственное побуждение или намерение того, кто осуществляет эти изменения. Целесообразность в той или иной форме присуща всему живому, ибо жизнь заключает в себе внутренний смысл, направленность и упорядоченность. Вместе с тем у нас нет оснований предполагать, что у живых организмов обязательно имеет место сознательный расчет, продуманная постановка целей и планирование действий по их осуществлению.

В свое время вопрос о целесообразности природных явлений в заостренной форме поставил Кант. Он утверждал, что люди приписывают целесообразность вещам просто потому, что они убеждены во взаимосвязи, системном единстве законов, которым подчинены эти вещи. Люди полагают, что источником этого единства является какой-то рассудок – наподобие того, как наш, человеческий рассудок устанавливает систему всеобщих законов природы. Кант определяет цель как понятие об объекте, содержащее основание действительности этого объекта. Это абстрактное определение можно проиллюстрировать разнообразными примерами. Скажем, руководствуясь понятием о стуле как полезной вещи, можно поставить целью изготовление нужного нам стула.

У нас нет надобности утверждать, что природа является мыслящей сущностью, в соответствии с понятиями которой возникает окружающая нас действительность. Тем не менее мы находим в природе целесообразно устроенные органические тела, отнюдь не сводимые к случайному механическому сцеплению частей. В живом организме каждая часть, говоря словами Канта, существует благодаря всем остальным, ради других и ради целого; органическое тело обладает «естественной формирующей силой», или способностью к самоорганизации. Отсюда Кант выводит принцип образования о внутренней целесообразности в организмах: «органический продукт природы – это такой, в котором все есть цель и в то же время средство» (Кант И. Соч. в 6 томах. Т.5. – М.: Мысль, 1966. – С.401). Он отмечает далее, что «вполне справедливо говорят о мудрости, бережливости, предусмотрительности природы, не делая этим из природы разумного существа (ибо это было бы нелепо), но и не позволяя себе ставить над ней другое разумное существо в качестве властелина» (Там же. – С.410).

Приведем еще несколько важных высказываний кенигсбергского мыслителя. Человек — «только звено в цепи природы» (Там же. — С.463); однако из всех целей человека в природе последняя ее цель связана со способностью человека вообще ставить цели. Приобретенная же разумным существом способность ставить цели — это культура. «Следовательно, только культура может быть последней целью, которую мы имеем основание приписывать природе в отношении человеческого рода» (Там же. — С.464). Особенно важна здесь «культура воспитания», освобождающая нашу волю от деспотизма вождельений. Человек — единственное существо, которое способно свободно определять самого себя; «его существование имеет в себе самом высшую цель» (Там же. — С.469). Только человек как субъект моральности способен, по Канту, быть конечной целью природы. Ценность, которую человек может сообщить себе только сам, состоит в свободе и доброй воле (Там же. — С.477).

Итак, понятия могут определять цели нашей деятельности. Вместе с тем человека родит с другими живыми существами то, что он 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.Бурдьё. Четко осознаваемые и, тем не менее, вполне действенные импульсы могут быть даже более важными, существенными в практическом отношении, нежели явно декларируемые 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, как и почему нужно делать. 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, т. е. ограничено в своем содержании. 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 внепонятийная рациональность, основанная на интуиции, а не логическом выводе. В природе, если следовать Канту, мы встречаемся с целесообразностью без явного целеполагания. Но и в человеческой жизнедеятельности не вполне осознаваемая целесообразность поведения и соответствующее ей латентное, неявное целеполагание тоже очень важны. Они, как и осознанная целенаправленность поступков и действий, характеризует реальную упорядоченность нашего жизненного мира.

Правда, различие между целесообразностью в природе и целесообразностью человеческих действий состоит в том, что последние являются феноменами культуры. Связь человека как мыслящего, разумного существа с объективным миром вообще опосредована культурой, а образование является способом приобщения к ней. Человек еще в детстве встречается с культурой и постепенно входит в нее, общаясь с членами семьи, другими людьми, которые разъясняют ему особенности и правила человеческого бытия. Культура при этом воспринимается как все то, что осмыслено людьми, имеет для них ценность и может, в силу этого, направлять их целеполагание. М. Вебер отмечал, что «эмпирическая реальность есть для нас «культура» потому, что мы соотносим ее с ценностными идеями (и в той мере, в какой мы это делаем); культура охватывает те — и только те — компоненты действительности, которые в силу упомянутого отношения к ценности становятся значимыми для нас» (Вебер М. Избранные произведения. — М.: Прогресс, 1990. — С.374). Мир культуры реально представлен не только результатами человеческой деятельности и установлениями, правилами и нормами, регулируемыми нашу активность, направляющими человеческие отношения, но и значимыми для людей фрагментами, сторонами природного бытия. Знаменитое «звездное небо надо мной» имеет явно нерукотворный характер, но вызываемое им чувство возвышенного характеризует человека не просто как природное существо, а как субъекта культуры, сущность которого духовна. Культура, по М. Веберу, «есть тот конечный фрагмент лишенной смысла мировой бесконечности, который, с точки зрения человека, обладает смыслом и значением» (Там же. — С.379). Смысл же существующего или происходящего не может быть обособлен от человеческой деятельности, ее целей и результатов. Лишь непосредственная связь между нашей целесообразной активностью и переживанием, а также осознанием ее последствий ведет к установлению смысла событий и свершений. Объективированные формы общественной жизни заключают в себе в преобразованном виде субъективный опыт ранее живших людей, а с ним и непосредственные жизненные смыслы, ценности реального человеческого бытия. Эти опыт, знания, смыслы и ценности составляют основное содержание культуры общества. Культура — это не сами по себе человеческие творения и установления, а прежде всего та совокупность идей, мыслей и чувств, норм поведения и образцов деятельности, мировоззренческих установок и жизненных ориентаций, которые представлены в создаваемых людьми вещах и формах жизни и составляют духовный план бытия общества и личности. Непосредственным носителем культуры является человеческая личность; она же является и ее непосредственным творцом. Но прежде чем человек сможет включиться в процесс культуротворчества, он должен образоваться в качестве культурного человека. Необразованный, т.е. не сформировавшийся в культурном отношении, не освоивший накопленное предшествующим развитием социума содержание культуры человек на каждом шагу ощущает свою беспомощность и незащищенность в сложном мире общественного бытия. В этом мире действуют многообразные, нередко весьма мощные и разнонаправленные силы, но природа их и способы целесообразного реагирования на них для него неизвестны. Образование личности как ее вхождение в культуру означает поэтапное освоение внутреннего, духовного содержания творимых людьми вещей и сложившихся объективированных форм общественной жизни, приобщение к правилам и нормам человеческого общежития, знаниям, смыслам и ценностям человеческого бытия, заключенным в образцовых достижениях культуры. Культура в ее социально признанном, общезначимом духовном измерении включает в себя то, что нужно усвоить, знать и понимать каждому отдельному человеку, причём не только рассудком, но и чувством; она есть то, чем нужно овладеть на уровне привычки и навыка для того, чтобы можно было конструктивно и ответственно участвовать в общественном бытии. В этом состоит «программа-минимум» образования личности как ее социализации и, соответственно, исходный показатель качества образования.

В процессе образовательного освоения культуры обнаруживается, однако, известная несоразмерность личности и общества, с неодинаковой остротой проявляющаяся в жизни разных людей, но все же едва ли допускающая полное искривление. Общество — это специфическая, в сравнении с чисто природными феноменами, целостность, охватывающая все основные стороны жизни множества людей и подчиняющая их единым правилам. Эти правила выработаны историческим опытом и образуют весьма сложную, нередко запутанную, неоднородную и даже непонятную для непосвященных, необразованных личностей систему. Отдельная личность — это лишь малая частица общественного целого, и ей трудно охватить своим сознанием всю социально-культурную целостность, начиная от ее поверхности и вплоть до самых глубоких уровней сущности. В сознании каждого человека выстраивается собственная, в чем-то отличающаяся от других картина мира его бытия, которой он и руководствуется в своих суждениях и действиях. Личность входит в различные социальные группы, общности, членом которых объединяет сходство общественного положения, интересов и определенная близость мировоззрений. При этом ни отдельная личность, ни какая-то группа людей, даже если она охватывает значительную часть членов данного общества, не имеют оснований рассчитывать на то, что им доступно объективное и полное знание об обществе, в котором они живут, а равно и адекватное постижение всего содержания исторически выработанной культуры человечества. Культура многолика и неоднородна в рамках определенного общества, тем более — в широких пределах всемирно-исторического процесса.

Вместе с тем именно отдельная человеческая личность является первичным субъектом сознания, отношений и деятельности. Все коллективные субъекты слагаются из личностей и не имеют каких-то особых коллективных органов чувств или же надличностных аппаратов мышления. Коллективные память и опыт, общие стремления, установки, цели деятельности тоже являются достоянием людей, из которых состоят данные коллективы. Надличностные цели, выдвигаемые коллективными субъектами, вовсе не являются внеличностными. Эти надличностные, или социальные цели могут оформляться и существовать, во-первых, потому, что точки зрения и реальные устремления членов данных коллективов по некоторым вопросам совпадают, и по таким вопросам каждый их член может выступать полноценным представителем группы. Широко распространена и весьма значима в истории также ситуация, при которой существует определенный механизм осуществления функций лидеров и официальных представителей социальной общности. Этот механизм позволяет отдельным личностям говорить и действовать от имени общности (государства, класса, нации и т. д.), в том числе формулировать общие цели и выдвигать программы, добиваясь затем их осуществления. Между целями отдельных личностей, целями социальных общностей и, наконец, целями государства и общества в целом существует непростая и неоднозначная взаимосвязь. Абстрактное противопоставление целей личности и целей общества, как и простое их отождествление, лишены оснований. Реальность коллективного бытия и сознания не является чем-то изначальным и самодовлеющим; она образуется и воспроизводится в процессе совместной жизнедеятельности людей и, что для нас здесь особенно важно, имеет сущностное образовательное измерение. Каждый человек образуется как личность благодаря его связям как с современниками, так и с ранее жившими людьми, чей опыт для него оказывается значимым. В процессе образования человек вбирает в себя данный опыт и, благодаря этому, вмещает в своем внутреннем мире реальность гораздо более широкую, чем та, которая очерчена только его личным опытом. Социальная действительность существует в каждом из нас как наша общественная связь и вытекающая из нее общественная сущность личности, не исчерпываемая человеческой индивидуальностью.

Личностью, как известно, не рождаются, а становятся. Для того, чтобы стать сознательным и ответственным участником общественной жизни, а также эффективно руководить самим собой, человек как личность должен получить соответствующее образование, обрести, благодаря этому, и в дальнейшем обогащать собственную, внутреннюю определенность, продолжая образование. Общее образование – это и есть становление личности как таковой, без жесткой привязки ее к некоторой области профессиональной деятельности. Получая общее образование, человек формирует свой кругозор: он постигает не только свойства и связи вещей, но и жизненные позиции других людей, их особые воззрения на мир. Образованный человек как бы вмещает в себя знания, опыт, ценности установки других людей; он способен понимать и по достоинству ценить как их отличительные особенности, так и то, что их сближает или объединяет. Образованный человек вообще способен ставить перед собой более широкие задачи, нежели необразованный, а также оптимизировать поиск их решений. Образование вместе с тем помогает уяснить обоснованность и правомерность многообразия человеческих ценностей и целей, продумать или хотя бы прочувствовать необходимость согласования собственной жизненной позиции с позициями других людей. Тем самым, благодаря образованию, открываются благоприятные перспективы решения общественных проблем и, в частности, предотвращения или хотя бы смягчения конфликтов, связанных с разнонаправленностью личных, групповых и общественных целей.

Данная констатация вовсе не связана с выдвижением новой социальной утопии, предлагающей достичь мира и благополучия путем одного лишь роста образованности населения. Речь идет, главным образом, о принципиальной возможности, открываемой образованием, а в качестве примера ее осуществления можно рассматривать индивидуальные действия и массовые движения, направляемые идеей ненасилия. Эта идея основывается на убеждении в ценности человека как личности, на уважении его достоинств. Последнее связано с осуществлением прав человека, в том числе и коллективных, характеризующих национальные, религиозные и иные общности, к которым он принадлежит. Путь ненасилия вовсе не означает отказа от активных целенаправленных действий; он просто предполагает такую форму их реализации, которая исходит из признания за всеми людьми права самостоятельно определять свою жизненную позицию. Ненасильственные действия направляются стремлением предотвратить антагонизмы или трансформировать их в отношении сотрудничества. Для этого нужно прежде всего выявить и показать оппоненту существование реальной возможности согласования интересов и целей, а также убедить его в том, что он действительно может стать союзником и достичь на этом пути моральных и, возможно, материальных преимуществ, тогда как путь конфронтации никому не пойдет на пользу. Поэтому следование линии ненасилия требует глубокого изучения и понимания реальных жизненных ситуаций, в том числе конфликтных, а значит, просвещения людей, их социально-гуманитарного образования. Достижимое этим расширение их кругозора позволяет преодолеть догматическую абсолютизацию тех узко-свокорыстных, неадекватных установок и целей, которые, если ими руководствоваться, вносят в нашу жизнь озлобление, нетерпимость и насилие. А. Гжегорчик справедливо отмечает, что сторонники ненасилия предъявляют высокие нравственные требования прежде всего к самим себе; они борются не свои личные интересы, а защищает интересы широкой общности людей, включающей и их противников (Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия // Вопросы философии. – 1992. - №3. – С.63). Нужно отказаться от явной или неявной посылки, что только мой личный или групповой интерес и мое личное убеждение (или убеждение моей группы единомышленников) имеют право на существование, а все отличающееся от них должно быть растоптано и уничтожено. Действительная, гуманистическая в своей основе образованность несовместима с подобной опасной узостью воззрений, крайне отягчающей

современную ситуацию и создающей угрозу для нашего общего будущего. Ясно, что образованному человеку легче, чем необразованному, постичь реальную сложность процесса общественной жизни и обратиться к поиску способов конструктивного согласования своих целей с целями других людей.

Еще один важный пример роли образования как предпосылки решения сложных проблем человеческого бытия связан с задачей обеспечения козволости общества и природы. По словам Н.Н.Моисеева, последовательно разрабатывавшего концепцию козволости, все живое представляет собой функционирование некоего «рынка», который отбирает формы жизни, отвечающие «гармонии сегодняшнего дня» (Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. - М.: Аграф, 1998. — С.253). Этот рынок поддерживает равновесие определенной системы, но она включена в другие системы, а там уже действуют другие рынки. Сложность их переплетения, а также их иерархическая соподчиненность ведут к тому, что рынку как естественному механизму отбора присуща неустранимая поверхностность, своеобразная близорукость, неспособность учесть отдаленную перспективу, базовые тенденции развития. Человеческий разум, как отмечает Н.Н.Моисеев, не отменяет действия такого рынка; однако разум вносит новые элементы в его функционирование. Они связаны с возможностью предвидения и целеполагания, с наложением осознанных запретов на действия, которые могут привести к особенно опасным бифуркациям.

Отсюда вытекает общая логика рассуждений Н.Н.Моисеева о ноосферогенезе, исходящих из понимания ноосферы как такого состояния биосферы, при котором человеческий разум «окажется (если окажется) в состоянии определять ее целенаправленное развитие» (Там же. — С.185). Подчиняя природу своему господству, современный человек должен существенно трансформировать свои цели, выдвинув на первый план экологический императив. Данный императив согласует интересы развития общества и личности с кардинальной задачей сохранения природного равновесия в тех рамках, которые в принципе допускают человеческую жизнедеятельность. Опираясь на уже имеющиеся знания о природе и ее связях с общественной жизнью, каждый отдельный человек в процессе своего образования должен возвыситься до осознания и безоговорочного принятия идеи козволости общества и биосферы. Поэтому «утверждение образования, в основе которого лежит ясное понимание места человека в Природе, есть действительно главное, что предстоит сделать человечеству» (Там же. — С.353). Недостаточно просто знать о нашей неразрывной связи с природой; наше образование должно обеспечивать превращение этих знаний в глубокие личностные убеждения, направляющие практическую деятельность.

Человеческая личность не является вещью, статичной субстанциональной данностью, а представляет собой становящуюся, образующуюся субъектную определенность, влеченную во множество природных и социокультурных связей и зависимостей. Понятие личности, по убеждению известного русского неокантианца Гессена, в сущности совпадает с понятием свободы. Наша свобода, как и наша духовность, формируются в процессе личностного развития. Личность — это не дар природы, но также и не дар божий. Она есть рост, творческий процесс, и обретается она только через работу над сверхличностными задачами. Таковыми являются задачи, возникающие во всех сферах культуры (это, по Гессену, наука, искусство, нравственность, право, религия, хозяйство). Их решение, правда, никогда не может быть окончательным, исчерпывающим; оно измеряется совокупностью сотворенного человечеством в направлении этих постоянно возобновляющихся заданий культуры.

Культура в целом, как отмечает Гессен, соединяет в себе, с одной стороны, образованность, предполагающую охват науки, искусства, нравственности,

религии и выступающую как внутреннее, или духовное содержание общественной жизни, а с другой -- гражданственность (единство права и государственности) и цивилизацию, понимаемую им как *внешний слой культуры*, связанный с хозяйственной жизнью, техникой. Культура как бы направляет нас на достижение фундаментальных целей, не исчерпываемых решением сиюминутных практических задач и характеризующих глубинную взаимосвязь и соподчиненность этих последних.

Наши цели двойки. Одни из них, будучи локальными, служебными, условными, допускают полное и окончательное решение; другие, более глубокие – безусловны и в принципе не могут быть до конца осуществлены. Так, невозможно исчерпать или завершить науку, искусство, нравственность, с которыми связаны фундаментальные цели получения достоверных систематических знаний о мире, организации *человеческой* жизни по законам красоты, морального совершенствования людей. Базовые культурные ценности по сути представляют собой предельные, абсолютные задачи, которые, будучи целями-заданиями, открывают для человека и человечества путь бесконечного развития. В несколько иных выражениях аналогичные суждения высказывает и американский философ Дж.Дьюи, который различает истинные ценности, «не имеющие цены», то есть самоценные, и ценности инструментальные (Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000 – С.220-221).

Данное различие имеет глубокий образовательный смысл. Локальные цели в сфере образования могут быть сформулированы четко и определено: освоить какой-то раздел учебного курса, довести успеваемость до требуемого уровня, выполнить социальный норматив обеспеченности учащихся компьютерами и т. д. Соотнесение реального результата и намеченной цели позволяет в этом случае установить эффективность выполненных действий, их, так сказать, качество. Но каждая такая конкретная цель вытекает из цели более основательной и более общей; в условном обнаруживается безусловное, в относительном – абсолютное. Правда, абсолютное и безусловное ускользает от строгих понятийных ограничений и фиксации, исчерпывающих определений. Общие цели определяются обычно с помощью рамочных, нежестких по своему содержанию понятий, допускающих разнообразные способы конкретизации. О таких основополагающих целях можно и нужно спорить, стремясь полнее и глубже осмыслить их. Мы интуитивно улавливаем присутствие в нашей жизни абсолютных ценностей и целей, а также свою подчиненность им.

Между образованием и культурой, по Гессену, имеется точное соответствие. Образование определяется им как культура индивида, выступающая в качестве неисчерпаемого задания для каждой становящейся, формирующейся личности. Видов образования столько же и они таковы же, как и *основополагающие ценности культуры*. Соответственно этому педагогика как общая теория образования (прикладная философия, по определению Гессена) включает теории нравственного, научного, художественного, религиозного и осязательного образования. Именно в философии разрабатываются учения о культурных ценностях, их смысле, составе и законах. Порой даже складывается впечатление, что автор обсуждаемой концепции недалеко от придания этим базовым ценностям культуры значения трансцендентных реальностей, хотя сам по себе статус ценностей-заданий предполагает скорее их выстраивание заново в процессе человеческой деятельности, нежели их существование в качестве готовых, изначальных данностей. История образования толкуется им как отражение развития культуры в целом, где отношения между разными ценностями нередко имеют конфликтный характер, вытекающий из доминирования одних ценностей над другими. Так, в античном Риме господствовал элитизм, абсолютизированный ценности государственной жизни и права. Теократический строй общественной жизни, характерный для средневековья, связан с господством религиозных ценностей; в эпоху Возрождения утверждается своеобразный культ эстетических ценностей, а в эпоху Просвещения – культ разума, абсолютизация ценностей научного познания.

Взаимоотношения личности и культуры общества неоднозначны, даже противоречивы. Для образующейся личности культура, как полагает Гессен, является прежде всего внешней данностью. Если культурная среда относительно проста, то ребенку, а затем учащемуся сравнительно нетрудно освоить ее и освоиться в ней. Но по мере усложнения культуры и обретения ею все большего динамизма человеку становится нелегко сохранить в ней свое «Я». Личность теряется в массе разнородных внешних влияний и впечатлений, сменяющих друг друга с калейдоскопической быстротой. Центробежные силы внешних культурных содержаний превозмогают центростремительные силы личности, и она как бы разрывается на части, «разламывается под бременем человеком не порожденных механизмов» (Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С.80). Человек начинает думать чужими, неосвоенными мыслями, чувствовать чужими, заемными чувствами, действовать по-чужому, а не сообразно со своими, свободно избранными целями.

Гессен полагает неприемлемыми известные из истории философско-педагогической мысли предложения о путях восстановления цельной личности через возврат к благотворной и благородной первобытной простоте образа жизни, воспетой Ж.-Ж. Руссо, либо через проповедовавшееся Франциском Ассизским освобождение от материального и культурного богатства в надежде на то, что нищета позволит человеку владеть прежде всего самим собой. Отрицание культуры, считает он, на самом деле иллюзорно и, как правило, скрывает за собой проповедь некоей особой, усовершенствованной культуры, обеспечивающей, как предполагается, человеческую свободу и целостность личностного развития эстетических ценностей, а в эпоху Просвещения — культ разума, абсолютизация ценностей научного познания.

Взаимоотношения личности и культуры общества неоднозначны, даже противоречивы. Для образующейся личности культура, как полагает Гессен, является прежде всего внешней данностью. Если культурная среда относительно проста, то ребенку, а затем учащемуся сравнительно нетрудно освоить ее и освоиться в ней. Но по мере усложнения культуры и обретения ею все большего динамизма человеку становится нелегко сохранить в ней свое «Я». Личность теряется в массе разнородных внешних влияний и впечатлений, сменяющих друг друга с калейдоскопической быстротой. Центробежные силы внешних культурных содержаний превозмогают центростремительные силы личности, и она как бы разрывается на части, «разламывается под бременем человеком не порожденных механизмов» (Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С.80). Человек начинает думать чужими, неосвоенными мыслями, чувствовать чужими, заемными чувствами, действовать по-чужому, а не сообразно со своими, свободно избранными целями.

Гессен полагает неприемлемыми известные из истории философско-педагогической мысли предложения о путях восстановления цельной личности через возврат к благотворной и благородной первобытной простоте образа жизни, воспетой Ж.-Ж. Руссо, либо через проповедовавшееся Франциском Ассизским освобождение от материального и культурного богатства в надежде на то, что нищета позволит человеку владеть прежде всего самим собой. Отрицание культуры, считает он, на самом деле иллюзорно и, как правило, скрывает за собой проповедь некоей особой, усовершенствованной культуры, обеспечивающей, как предполагается, человеческую свободу и целостность личностного развития. Путь человека к свободе, как отмечается в цитированной здесь работе Гессена, пролегает через постановку и решение личностью сверхличностных задач, причем свобода понимается им, в духе философии Канта, 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, и 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 действия (Там же. — С.328-330).

Обсуждая вопросы целенаправленной организации образования и его качества, нужно прежде всего учитывать, что образование личности проходит определенные ступени, на каждой из которых и цели, и показатели качества имеют существенную специфику. В этой связи уместно обратиться к концепции С.И.Гессена, выделявшего три такие ступени. Первая из них, которую он называл стадией аномии, приходится на раннее и дошкольное детство, когда ребенок еще не осознает объективную упорядоченность природного и социального бытия, не осведомлен относительно его законов и беззащитен в отношении действующих в мире сил, которым он не способен самостоятельно противостоять. Второй, по Гессену, является стадия гетерономии, или школьного образования, в ходе которого в установленном взрослыми (и в этом смысле гетерономном) порядке осуществляется усвоение знаний, выработка умений, приобщение к культуре. Третьей выступает стадия автономии, характеризующая состояние зрелости. Здесь человек уже имеет образование, необходимое для самостоятельной жизни; он сам решает, как ему строить дальнейшее образование, всю свою деятельность в целом и с большей или меньшей последовательностью и результативностью осуществляет намеченное.

Концепция Гессена поучительна фактическим утверждением самоценности каждого из этапов жизненного пути, понимаемого как непрерывный процесс образования личности. Казалось бы, более высокий или более поздний этап образования в полной мере задает цели предыдущих этапов или, точнее, сам является для них значимой целью. Но это правильно лишь отчасти. Уже при обращении к специфическим целям дошкольного образования, охватывающего в нашей стране возраст до шести лет, мы должны учитывать уникальную роль дошкольного детства в жизни человека и человечества в целом. Мир детства характеризуется собственной культурной спецификой, не позволяющей механически распространять на него представления и подходы, заимствованные из взрослой жизни. Отношение ребенка к миру в весьма малой степени регулируется рассудочным мышлением, зато оно эмоционально насыщено, пронизано художественной образностью. Красочность детского мировосприятия, богатство фантазии и удивительная жизнерадостность детей вызывают у взрослых умиление и оправданную зависть.

Мир взрослой жизни, конечно, намного сложнее, чем мир детства (так, по крайней мере, считают сами взрослые). Но зато жизнь ребенка чрезвычайно динамична, образование его личности протекает столь стремительно, что взрослые не всегда успевают за этими переменами. Часто они предъявляют по отношению к ребенку прежние требования, тогда как он уже другой и решает для себя новые задачи, не такие, как всего месяц назад. Дети в этом случае оправданно недоумевают, почему взрослые ведут себя так странно и не понимают очевидных вещей. Сами того не осознавая, дети каждодневно и неустанно занимаются интенсивным самообразованием, ожидая в этом от взрослых помощи и поддержки. Круг интересов и видов деятельности детей стремительно расширяется, и примерно к пяти годам мы имеем дело уже со сложившейся в основных очертаниях личностью. То, что определилось в личности в этот период, так или иначе будет сказываться на всей последующей жизни человека. Взрослая жизнь — это всего лишь реализация некоторых из тех многообразных возможностей,

которые возникли в детстве. Детство поразительно богато возможностями. Нам, к сожалению, в последующем обычно не удается обеспечивать их гармоничное раскрытие. Беда многих взрослых — в их узости, односторонности, которая даже может привести к утрате смысла жизни.

В Законе «Об образовании в Республике Беларусь» дана очень взвешенная формулировка цели дошкольного образования. В статье 20 этого закона говорится, что «дошкольное образование призвано обеспечить полноценное развитие ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, подготовку к получению основного образования на последующих уровнях». Дошкольное образование, вне всяких сомнений, есть подготовка ребенка к школе. Но по значимости это «во-вторых», а на первом месте стоит целевая установка на обеспечение полноценного (и, насколько это возможно, гармоничного) развития ребенка с учетом его возможностей.

Дети испытывают острую потребность в приобретении новых знаний, выработке умений, расширении кругозора. Конечно, сами дети не могут сколько-нибудь отчетливо формулировать цели дошкольного образования. За них это делают специалисты-педагоги, которые хорошо знают и особенности детства, и реалии общественной жизни, в рамках которой осуществляется дошкольное образование. Важно, однако, чтобы эти специалисты не утратили способность смотреть на мир глазами детей. Неотрефлексированная целесообразность образовательных устремлений ребенка должна быть теоретически осмыслена и практически обеспечена деятельностью педагогов, которые интегрируют неосознанные цели саморазвития детей с образовательными целями семьи, государства и общества в целом. Думается, что белорусские специалисты в области дошкольного образования с этой задачей справляются в основном успешно.

В ежегодном сводном материале Министерства образования нашей страны «Итоги работы системы образования в 2006 году и основные задачи ее развития в 2007 году» раздел «Дошкольное образование» выгодно отличается от других разделов не только обширностью (например, он больше по объему, чем раздел «Высшее образование»), но и концептуальностью. В нем отмечается, что воспитание, обучение и развитие детей в дошкольных учреждениях нацелено на формирование у них чувства собственного достоинства, первоначальных основ патриотизма и гражданственности, уважения к традициям своего народа и других народов, культурного поведения. К главным задачам дошкольного образования, решение которых определяет его качественный уровень, здесь отнесено создание системы, обеспечивающей сохранение и укрепление здоровья детей, а также развитие дифференцированной сети дошкольных учреждений разных видов, типов и профилей, новых форм дошкольного образования в соответствии с запросами родителей. Подчеркивается также необходимость эффективного взаимодействия специалистов с целью составления индивидуальных программ развития детей. Если бы дети могли квалифицированно оценить эти целевые установки, то они, несомненно, одобрили бы их. Второй, школьный этап образования еще более продолжителен, чем этап дошкольного образования (полное среднее образование в Республике Беларусь охватывает 12 лет), и включает несколько ступеней, каждая из которых решает свои особые задачи, будучи связана с важными изменениями в личностном развитии. Результаты такого развития, полученные за весь период учебы в школе, обычно лишены жесткой изначальной предопределенности. Впрочем, будучи взрослыми, мы тоже не можем знать деталей предстоящего жизненного пути. Поэтому вместо того, чтобы подчинять наши сегодняшние действия предположительным и довольно неопределенным требованиям завтрашнего дня, лучше было бы стараться достойно прожить день сегодняшний, сделав в нем все позитивно возможное. Наши школьники получают общее образование не только для того, чтобы когда-то в будущем

применить его. Действительные результаты образования существенно сказываются на всем облике формирующейся личности; они, как правило, сразу же вовлекаются в дальнейшую деятельность образования, служат для нее предпосылкой. Образование — это и есть основное дело учащихся, и важно, чтобы делалось оно умело, с увлечением и удовольствием.

Здесь уместно напомнить некоторые положения философско-педагогической концепции Дж. Дьюи. Жизнь человека, в понимании Дьюи, есть опыт — как индивидуальный, так и коллективный. Существование общества предполагает постоянно протекающий, возобновляющийся процесс передачи опыта от одних людей к другим, прежде всего от взрослых к детям, которые еще только вступают в жизнь. Процесс образования, далее, обеспечивает не только социальную преемственность, но и развитие общества. Всякое социальное явление по своей сути образовательно, поскольку оно предполагает связь, общение между людьми, а значит, и обмен опытом, расширение опыта, а также взаимовлияние людей. Отдельный человек становится личностью не в отрыве от других людей, а в общественной группе, с которой он связан своей жизнью и к опыту которой он приобщается. Средством сохранения сообщества или социальной группы является постоянное самообновление, осуществляемое посредством образования подрастающих членов группы (Дьюи Дж. Демократия и образование. — С. 16).

Образование понимается Дьюи как развитие, рост, совпадающий с жизнью и не имеющий поэтому никакой внешней для себя цели. «Дисциплина, культура, социальная эффективность, работа над собой, улучшение собственного характера — всего лишь растущая способность достойно участвовать в развивающемся общем опыте. И образование не средство к такой жизни, а сама жизнь... жить сознательно — это постоянно начинать заново» (Дьюи Дж. Указ соч. — С. 324). Успешная, личностно и социально плодотворная реализация сегодняшних возможностей роста есть наиболее эффективный способ достойной подготовки к будущему. Поэтому «результатом образовательного процесса является способность к дальнейшему образованию» (Там же. — С. 67).

Понимание Дьюи целей и критериев качества школьного образования основывается на том, что школа — это специально организованная образовательная среда, являющаяся моделью общества («обществом в миниатюре») и выполняющая самостоятельную и весьма значимую функцию в жизни общества и человека. Школа, по мысли Дьюи, возникает тогда, когда усложнение общественного опыта требует его фиксации с помощью письма, т. е. выражения этого опыта в знаково-символической форме, усвоение которой требует целенаправленных образовательных усилий. При этом в письменной форме сохраняются не всякое знание, а главным образом такое, которое отличается от повседневного, передаваемого традиционным путем, и признается особенно важным для жизни сообщества.

Весь массив упорядоченного и символически выраженного общественного опыта чересчур обширен и разнороден, чтобы можно было надеяться на его быстрое и полное усвоение ребенком. Поэтому первая функция школы, как полагает Дьюи, состоит в том, чтобы создать упрощенную среду, в которой отобраны фундаментальные моменты культурной традиции, подлежащие усвоению детьми в процессе образования и адаптированные к возможностям их восприятия. Вторая функция школы видится им в защите, насколько это возможно, растущей личности от разлагающего влияния отдельных сторон широкой социальной среды. В школе происходит отбор лучших образцов организации жизни, которые следует сохранять и передавать новым поколениям. Третья функция школы связана с необходимостью компенсировать сохраняющееся в обществе социальное неравенство, обеспечивая людям равные или хотя бы сходные возможности реализовать себя в жизни. Наконец, следует учесть то обстоятельство, что современное общество имеет исключительно сложную структуру,

в нем представлены и находятся в динамической взаимосвязи элементы, группы с различными, порой даже противоположными интересами. Поэтому еще одна важная функция школы состоит в создании для подрастающего поколения сравнительно однородной и сбалансированной среды для противодействия имеющимся в обществе центробежным силам. Школа призвана приобщать детей к единой системе знаний и ценностей, преодолеть узость группового мировоззрения. Таким образом, школа выполняет стабилизирующую и интегрирующую функцию (Там же. — С.24-27).

Задача педагога, по Дьюи, состоит в организации такой образовательной среды, которая вызывает намечаемые отклики ученика и направляет его познавательную деятельность. Но действительные смыслы формируемым навыкам сообщает не учебная, а социальная среда. И если это не сразу бросается в глаза, то дело в том, что в рамках образовательного процесса в школе опыт социальной жизни оказывается предварительно переформулированным в педагогических целях. «Для этого смыслы, считающиеся наиболее важными, извлекаются и распределяются в определенной системе... Изобретение письма и книгопечатания придает этой деятельности мощнейший импульс. И узлы, которые соединяют предметное содержание школьных занятий с привычками и идеалами социальной группы, все более и более маскируются и скрываются» (Там же. — С.172). Тем не менее содержание учебных предметов, вообще материалы школьных занятий конкретизируют и раскрывают смыслы социальной жизни, несут в себе те компоненты культуры общества, которые принято считать наиболее важными, основополагающими в силу их причастности к опыту и интересам широких слоев общества и поэтому подлежащими обязательному сохранению, притом в четко организованной форме.

Ответственность задачи усвоения такого содержания побуждает обратить особое внимание на то, что на деле является знанием. Нередко в качестве знания понимают весь необъятный массив фактов и истин, накопленных людьми в ходе исторического развития. Однако некритически воспринимаемые сообщения о чужих знаниях могут содержать неточности, перемешивать истину и заблуждение. Люди бывают доверчивыми, склонными к поспешным выводам и упрямо настаивающими на своих ошибках, отыскивая им разнообразные оправдания. Наука, по Дьюи, представляет собой способ избежать подобных опасностей, и этим объясняется ее особое место в системе образования. Но логически упорядоченная форма научных знаний, четко устанавливающая их предпосылки и следствия, весьма непохожа на привычные формы обыденного знания, с которыми знакомы и школьники. Строгое научное знание — это в некотором отношении идеал, но отнюдь не отправная точка в образовательном процессе. Наука еще слишком молода, чтобы органично срастись с повседневными образными и эмоциональными установками людей; наш менталитет далеко еще не стал научным (и, добавим, едва ли вообще станет всецело научным). Этим, однако, отнюдь не ставится под сомнение необходимость для учащихся осваивать в доступном им виде научное мышление и миропонимание, признанное общезначимостью в возможности рациональной организации жизни людей. Итак, одним из главных результатов школьного образования можно считать твердое убеждение ученика в необходимости и дальше продолжать работу образования, а также умение делать это эффективно. Цель школьного образования двояка и состоит в том, чтобы, с одной стороны, научить учиться и, с другой стороны, вооружить ученика необходимым стартовым культурным багажом, позволяющим успешно продолжать жизненный путь. Вместе с тем 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 коммуникации становятся непонятными за пределами определенного круга посвященных в них или специально подготовленных лиц. Поэтому возникает настоятельная необходимость внесения в содержание общего образования 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, 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 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 как члена общества, 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.

Школа как бы исторгает образующуюся личность из мира неотрефлексированной обыденности и вовлекает ее в сложное переплетение многообразных способов деятельности и общественных отношений, а также специфических идей, предписаний и норм, устанавливаемых науками, искусствами, религиями, политическими и социальными движениями, экономическими процессами, решениями законодательной и исполнительной властей и т. д. Школьные учителя прилагают целенаправленные усилия для того, чтобы сделать надобденное звание, предъявляемое учащимся в качестве содержания образования, возможно более понятным и доступным, приблизив это содержание к повседневной жизни и указав пути его применения в ней. Различные миры надобденных реальностей, открываемые или создаваемые духовным творчеством людей, нередко весьма существенно отличаются друг от друга, и ученому-биологу бывает ничуть не легче понять ученого-теолога, чем неученому обывателю — их обоих. Деятельность образования оказывается принципиально значимой в плане формирования предпосылок достижения взаимопонимания между специалистами разного профиля на основании совместного использования некоего усредненного языка современной культуры, усваиваемого еще в период учебы в школе. Тем самым образование (как среднее, так и высшее) выполняет ничем другим не заместимую функцию всеобъемлющего интегратора культуры, связывающего в своем содержании обыденный и надобденный уровни человеческого бытия. Вместе с тем образование вносит весьма существенный вклад в налаживание связей между социально дифференцированными версиями определенной национальной культуры, а также между различными национальными культурами. Вся эта ответственная работа разворачивается прежде всего в школе.

Все сказанное выше 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. Качество 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.

В статье 1 Закона Республики Беларусь «Об общем среднем образовании» говорится о том, что «общее среднее образование – уровень основного образования, достигаемый в ходе последовательного и целенаправленного процесса обучения и воспитания, обеспечивающий духовное и физическое развитие личности, подготовку молодого поколения к полноценной жизни в обществе, воспитание гражданина Республики Беларусь, овладение учащимися 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». [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.3]. Образовательный стандарт общего среднего образования, введенный в действие решением Министерства образования Республики Беларусь от 10 января 2007 г., осуществляет более детальное структурирование целей и задач школьного образования. Сам же образовательный стандарт определяется здесь как «нормативный документ, содержащий систему требований к основным параметрам общего среднего образования, устанавливающих соответствующий уровень образования, принимаемый в качестве государственной нормы образованности личности» (Там же. – С.88).

Итак, уровень образования определяется прежде всего как государственная норма образованности личности. Вместе с тем стандарт различает уровень базового общего образования (базовая школа, 10 лет обучения) и уровень общего среднего образования (полная средняя школа, 12 лет обучения). Здесь, очевидно, об уровне образования говорится в несколько ином значении данного понятия. Более того, в стандарте в качестве особых разделов выделены: цели и задачи общего среднего образования; общие требования к уровням общего базового и общего среднего образования; общие требования к обязательному содержанию образования на базовом, повышенном и углубленном уровнях изучения учебных предметов; общие требования к уровню подготовки выпускников на уровнях общего базового и общего среднего образования. Как следует понимать это нагромождение однотипных формулировок?

Думается, дело вот в чем. Составители стандарта вполне осознавали государственную значимость разрабатываемого ими документа. Они стремились четко изложить в нем все необходимые разграничения, дать полные перечни признаков и т. д. Но использование одного и того же слова «уровень» в компенсировать сохраняющееся в обществе социальное неравенство, обеспечивая людям равные или хотя бы сходные возможности реализовать себя в жизни. Наконец, следует учесть то обстоятельство, что современное общество имеет исключительно сложную структуру, в нем представлены и находятся в динамической взаимосвязи элементы,

группы с разнородными, порой даже противоположными интересами. Поэтому еще одна важная функция школы состоит в создании для подрастающего поколения сравнительно однородной и сбалансированной среды для противодействия имеющимся в обществе центробежным силам. Школа призвана приобщать детей к единой системе знаний и ценностей, преодолевая узость группового мировоззрения. Таким образом, школа выполняет стабилизирующую и интегрирующую функцию (Там же. — С.24-27).

Задача педагога, по Дьюи, состоит в организации такой образовательной среды, которая вызывает намечаемые отклики ученика и направляет его познавательную деятельность. Но действительные смыслы формируемым навыкам сообщает не учебная, а социальная среда. И если это не сразу бросается в глаза, то дело в том, что в рамках образовательного процесса в школе опыт социальной жизни оказывается предварительно переструктурированным в педагогических целях. «Для этого смыслы, считающиеся наиболее важными, извлекаются и располагаются в определенной системе... Изобретение письма и книгопечатания придает этой деятельности мощнейший импульс. И узы, которые соединяют предметное содержание школьных занятий с привычками и идеалами социальной группы, все более и более маскируются и скрываются» (Там же. — С.172). Тем не менее содержание учебных предметов, вообще материалы школьных занятий конкретизируют и раскрывают смыслы социальной жизни, несут в себе те компоненты культуры общества, которые принято считать наиболее важными, основополагающими в силу их причастности к опыту и интересам широких слоев общества и поэтому подлежащими обязательному сохранению, притом в четко организованной форме.

Ответственность задачи усвоения такого содержания побуждает обратить особое внимание на то, что на деле является знанием. Нередко в качестве знания понимают весь необъятный массив фактов и истин, накопленных людьми в ходе исторического развития. Однако некритически воспринимаемые сообщения о чужих знаниях могут содержать неточности, перемешивать истину и заблуждение. Люди бывают доверчивыми, склонными к поспешным выводам и упрямо настаивающими на своих ошибках, отыскивая им разнообразие оправдания. Наука, по Дьюи, представляет собой способ избежать подобных опасностей, и этим объясняется ее особое место в системе образования. Но логически упорядоченная форма научных знаний, четко устанавливающая их предпосылки и следствия, весьма непохожа на привычные формы обычного знания, с которыми знакомы и школьники. Строгое научное знание — это в некотором отношении идеал, но отнюдь не отправная точка в образовательном процессе. Наука еще слишком молода, чтобы органично слиться с повседневными образными и эмоциональными установками людей; наш менталитет далеко еще не стал научным (и, добавим, едва ли вообще станет всецело научным). Этим, однако, отнюдь не ставится под сомнение необходимость для учащихся осваивать в доступном им виде научное мышление и миропонимание, пронизанное убежденностью в возможности рациональной организации жизни людей. Итак, одним из главных результатов школьного образования можно считать твердое убеждение ученика в необходимости и дальше продолжать работу образования, а также умение делать это эффективно. Цель школьного образования двойка и состоит в том, чтобы, с одной стороны, научить учиться и, с другой стороны, вооружить ученика необходимым стартовым культурным багажом, позволяющим успешно продолжать жизненный путь. Вместе с тем определение цели школьного образования будет непонятым, 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 коммуникации становятся непонятными за пределами определенного круга посвященных в них или специально подготовленных лиц. Поэтому возникает настоятельная необходимость внесения в содержание общего образования 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, 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 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 как члена общества, 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. Школа как бы исторгает образующуюся личность из мира неотрефлексированной обыденности и вовлекает ее в сложное переплетение многообразных способов деятельности и общественных отношений, а также специфических идей, предписаний и норм, устанавливаемых науками, искусствами, религиями, политическими и социальными движениями, экономическими процессами, решениями законодательной и исполнительной властей и т. д. Школьные учителя прилагают целенаправленные усилия для того, чтобы сделать надобывденное знание, предъявляемое учащимся в качестве содержания образования, возможно более понятным и доступным, приблизив это содержание к повседневной жизни и указав пути его применения в ней.

Различные миры надобывденных реальностей, открываемые или создаваемые духовным творчеством людей, нередко весьма существенно отличаются друг от друга, и ученому-биологу бывает ничуть не легче понять ученого-теолога, чем неученому обывателю – их обоим. Деятельность образования оказывается принципиально значимой в плане формирования предпосылок достижения взаимопонимания между специалистами разного профиля на основании совместного использования некоего усредненного языка современной культуры, усваиваемого еще в период учебы в школе. Тем самым образование (как среднее, так и высшее) выполняет ничем другим не заменимую функцию всеобъемлющего интегратора культуры, связывающего в своем содержании обыденный и надобыденный уровни человеческого бытия. Вместе с тем образование вносит весьма существенный вклад в налаживание связей между социально дифференцированными версиями определенной национальной культуры, а также между различными национальными культурами. Вся эта ответственная работа разворачивается прежде всего в школе.

Все сказанное выше 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.

В статье 1 Закона Республики Беларусь «Об общем среднем образовании» говорится о том, что «общее среднее образование — уровень основного образования, достигаемый в ходе последовательного и целенаправленного процесса обучения и воспитания, обеспечивающий духовное и физическое развитие личности, подготовку молодого поколения к полноценной жизни в обществе, воспитание гражданина Республики Беларусь, овладения 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». (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.3). Образовательный стандарт общего среднего образования, введенный в действие решением Министерства образования Республики Беларусь от 10 января 2007 г., осуществляет более детальное структурирование целей и задач школьного образования. Сам же образовательный стандарт определяется здесь как «нормативный документ, содержащий систему требований к основным параметрам общего среднего образования, устанавливающих соответствующий уровень образования, принимаемый в качестве государственной нормы образованности личности» (Там же. — С.88).

Итак, уровень образования определяется прежде всего как государственная норма образованности личности. Вместе с тем стандарт различает уровень базового общего образования (базовая школа, 10 лет обучения) и уровень общего среднего образования (полная средняя школа, 12 лет обучения). Здесь, очевидно, об уровне образования говорится в несколько ином значении данного понятия. Более того, в стандарте в качестве особых разделов выделены: цели и задачи общего среднего образования; общие требования к уровню общего базового и общего среднего образования; общие требования к обязательному содержанию образования на базовом, повышенном и углубленном уровнях изучения учебных предметов; общие требования к уровню подготовки выпускников на уровнях общего базового и общего среднего образования. Как следует понимать это нагромождение однотипных формулировок?

Думается, дело вот в чем. Составители стандарта вполне осознавали государственную значимость разрабатываемого ими документа. Они стремились четко изложить в нем все необходимые разграничения, дать полные перечни признаков и т. д. Но использование одного и того же слова «уровень» в нескольких во многом несходных значениях сделало текст данного документа во многом не вполне удобочитаемым. Цели школьного образования на разных его уровнях здесь тоже не удалось исчерпывающе охарактеризовать и убедительно разграничить. В этом, правда, нельзя винить разработчиков стандарта, поскольку, как уже отмечалось

выше, общие цели образования не поддаются исчерпывающей артикуляции и концептуализации. Дополнительные трудности внесли попытки авторов данного документа соединить в нем усложненно-научообразные и декларативные формулировки с положениями, продиктованными здравым смыслом. Так, применительно к изучению отдельных предметов в стандарте отмечается, что «содержание образования на базовом уровне выполняет общекультурную функцию в развитии личности, формировании у обучающихся социальной и функциональной грамотности. Базовый уровень изучения учебных предметов создает основу для развития созидательных возможностей каждого обучающегося, его самовыражения и самореализации в разнообразных динамически изменяющихся сферах деятельности» (Там же. — С.94). Далее высказывается мысль о том, что базовый уровень предусматривает минимально необходимый объем содержания учебного материала по каждой дисциплине. Это понятно, а вот риторические красоты наподобие высказываний о самовыражении в динамически изменяющихся сферах деятельности можно было бы и опустить.

Кроме базового, в школе, начиная с 8 класса, выделяются повышенный и углубленный уровни изучения предметов. Повышенный уровень, как отмечается в стандарте, предусматривает некоторое расширение и углубление содержания, однако главное внимание здесь уделяется отработке умений и навыков, формированию способов деятельности учащихся, приобретению ими опыта творческой деятельности. Повышенному уровню соответствуют требования вступительных экзаменов в вузы и средние специальные учебные заведения по профильным дисциплинам. Углубленный уровень трактуется стандартом как самостоятельная модель изучения предмета со своей структурой учебного материала, усложнением его содержания и увеличением объема.

В стандарте устанавливается, что общее базовое образование должно обеспечить готовность учащихся к профессиональному самоопределению, сознательному выбору ими профиля обучения и дальнейшему получению образования. Это означает, что выпускник базовой школы может либо сразу же пойти работать, пройдя, скажем, краткосрочную курсовую подготовку, либо поступать в профессионально-техническое училище с целью получения профессии рабочего (служащего), либо получать среднее специальное, а также общее среднее образование. В свою очередь завершение общего среднего образования, сохраняя три первые из указанных здесь возможности, позволяет также получать высшее образование. Профессиональное образование, как и общее среднее образование, осуществляется бесплатно, т. е. пользуется особой государственной поддержкой. Формы профессионального образования разнообразны, а его организация достаточно гибкая. Этим обеспечивается эффективный учет потребностей предприятий и учреждений в кадрах рабочих и служащих, а также образовательных запросов самих учащихся. В 2006 г. в различных учреждениях профессионально-технического образования был прекращен прием по 217 профессиям, потребность в которых значительно снизилась; вместе с тем в этих учреждениях была открыта подготовка по 249 новым для них профессиям.

Наряду с рабочими и служащими, стране нужны специалисты со средним и высшим образованием. Среднее специальное образование предусматривает не только практическую, но и теоретическую подготовку учащихся. Высшее образование — это новая ступень специального образования. В Законе «Об образовании в Республике Беларусь» установлено, что среднее специальное образование обеспечивает развитие творческого потенциала личности для обеспечения отраслей хозяйства республики квалифицированными специалистами, тогда как 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».

Специалист отличается от рабочего тем, что он имеет не только профессиональные умения и навыки, но и знания научных основ соответствующей деятельности. Высшее образование отличается от среднего специального образования, в свою очередь, тем, что оно приобщает студента 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.

Феномен высшего образования весьма разнопланов. Образование является высшим в сопоставлении с существующим средним (общим и специальным), а также элементарным (начальным). Среднее образование в принципе достаточно для решения типичных задач; оно сравнительно доступно и широко распространено. 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, возможно, специальной подготовки, соответствующей требованиям образовательного стандарта.*

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 нас. Его профессиональная деятельность соотносится с определенным миропониманием, направляется им. Мироззрение человека определяет основания целей его деятельности.

Образованность характеризуется широтой и 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. Прутковка: «Специалист подобен флюсу; и тот, и другой односторонни». Подлинная образованность не препятствует качественной специальной подготовке, но и не сводится к ней, а предполагает такую внутреннюю культуру личности, которая исключает абсолютизацию частных 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 она 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 с самого начала складываются 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. Социологический подход к знанию, как подчеркивает Манхейм, выявляет анерациональную основу рационально выраженного знания. Он констатирует также, что гносеологический, психологический и социологический подходы к познанию проникают друг в друга. Первые два из них исходят, так сказать, из индивида, его особых воззрений и интересов. Но в обществе действительно есть группы людей, реальная жизненная ситуация которых требует быстрого принятия рациональных решений, продумывания ситуации с точки зрения своих 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, немало важную 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 исключающая дискредитацию и подавление оппонентов.

Если подобные подходы проникают в общественную науку, то и здесь начинаются разоблачения, срывание масок, раскрытие преступных мотивов и так далее. В связи с этим Манхейм вводит понятие идеологии, фиксирующее, как он полагает, тот факт, что мышление правящих групп может препятствовать осознанию ими некоторых сторон реальности, если это осознание способно подорвать их уверенность в своем господстве. Иными словами, в определенных обстоятельствах «коллективное бессознательное» социальной группы стабилизирует ситуацию тем, что скрывает от себя и от других действительное положение дел. Наоборот, утопическое сознание, как отмечается в работах данного автора, выражает духовную заинтересованность угнетенных групп в уничтожении или радикальном преобразовании существующего общества. Утопия концентрирует внимание лишь на тех чертах, элементах сложившейся ситуации, которые вселяют надежду на ломку утвердившегося строя. Она также отвращает от всего, что могло бы поколебать веру в успех.

И в том, и в другом случае весьма значимую роль играют бессознательные побуждения коллективных субъектов, обуславливающие односторонность их позиций, оценок, действий. Люди и раньше действовали, руководствуясь определенными идеями и усматривая в них непререкаемые ценности. Особенность современной ситуации, по Манхейму, состоит в том, что мы вполне осознаем возможность ложного сознания, разновидностями которого он считает идеологию и утопию. Существуют сферы мышления, «где нельзя себе даже представить наличие ни с чем не соотносенного и не обусловленного социальной ситуацией знания» (Манхейм К. Диагноз нашего времени. — М.: Юрист, 1994. — С. 72). Здесь знание (относящееся, например, к области политики) может быть сформулировано только в соотношении с некоторой позицией и некоторым специфическим социальным интересом, задающими и постановку проблемы, и концептуальные средства ее решения. В связи с этим возникает вопрос: какая социальная позиция оптимальна для постижения истины? Ясно, что ни одна из частных позиций охвата всей истины не обеспечивает. Значит, нужно стремиться «достичь известной открытости по отношению к возможному пополнению нашего знания видением с других социальных позиций» (Там же. — С. 77). Избегая как идеологии, так и утопии, мы ищем реальность. 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».

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 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. «Лишь тот, кто действительно может совершать выбор, заинтересован в том, чтобы рассмотреть социальную и политическую структуру в ее целостности и во всех ее аспектах» (Там же. — С. 137). Манхейм считает наиболее плодотворным метод всестороннего отбора различных аспектов, которые на данном этапе развития познания еще не могут быть объединены в систему, для подготовки их последующего синтеза. Именно мировоззренческий синтез, обеспечиваемый образованием, позволяет строить практическую деятельность на более прочной основе, которую создает расширяющийся кругозор социальных субъектов.

Характеризуя общественную миссию высоко образованных людей, нужно особо подчеркнуть, что они не просто усваивают и интегрируют уже имеющиеся знания, но и сами, как правило, являются творцами нового знания. 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 научных идей и результатов. Студенты университетов соединяют учебную и научно-исследовательскую деятельность. В наши дни, когда происходит структурная перестройка белорусской экономики и науки, связанная с вступлением страны на инновационный путь развития, роль университетской образованности в жизни общества заметно возрастает.

Получение высшего образования — это один из возможных вариантов выбора человеком своего места в жизни. В наши дни такой вариант избирают очень многие. И это вполне оправдано как с точки зрения интересов развития личности, так и с точки зрения глубинных потребностей общественного развития. В постиндустриальном обществе, живущем, так сказать, инновациями, потребность в работниках,

которые имеют высшее образование и подготовлены к осуществлению инновационной деятельности, будет, надо полагать, устойчиво расти. Инновации опираются на исследования и разработки; учеба в университете — это оптимальный путь подготовки к результативной инновационной деятельности. В Республике Беларусь, как и в 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. Первая из них характеризуется тем, что срок обучения здесь 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 несколько иная, но ее общая идея такова: надстроить над массовым высшим образованием подсистему, обеспечивающую строго адресную и во многом индивидуализированную подготовку специалистов особенно высокого класса.

Хотя высшее образование является специальным, оно обязательно включает в себя элементы продолжающегося общего образования. Не случайно в учебных планах наших вузов весьма значительное место занимают блоки социально-гуманитарных и общеобразовательных дисциплин. Изучение этих дисциплин в чем-то предвещает 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. Специалист с высшим образованием призван не только выполнять типовые, стандартизированные задания, но 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. Отвечая за нее прежде всего дисциплины первого блока учебного плана вузов. 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 первый блок учебных дисциплин и оставить в нем лишь некоторый функциональный минимум содержания. Тем самым создается угроза отклонить высшее образование от его фундаментальной цели — обеспечения общекультурного развития личности, служащего противовесом от профессиональной односторонности.

Конечно, человек, имеющий высшее образование, может и сам позаботиться о дальнейшем расширении своего 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 которой являются высоко образованные люди. Узость кругозора, наоборот, гасит творчество, не позволяя видеть перспективу и действительный смысл создаваемого. Обеднение гуманитарно-мировоззренческого 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, к инновационной организации практической деятельности, к подлинно гуманистической ориентации общественной жизни, обеспечивающей плодотворную козволюцию человека и природы.

Думается, что разработанный Республиканским институтом высшей школы и утвержденный в июне 2006 г. Министерством образования страны образовательный стандарт цикла социально-гуманитарных дисциплин первой ступени высшего образования в целом успешно реализует задачу установления основополагающих требований к уровню социально-гуманитарной подготовки выпускников вузов. Устанавливаемый данным стандартом перечень обязательных для изучения социально-гуманитарных дисциплин и курсов по выбору хорошо обоснован, а отводимое на них количество часов в целом достаточно для решения поставленных задач, особенно если удастся обеспечить должную преемственность изучения этих дисциплин в средней школе и в вузе.

Подводя предварительные итоги рассмотрения вопроса о целях образовательной деятельности, отметим, что общая организация ее в целом опирается на внутреннюю логику развития личности. Дошкольное, школьное и профессионально-специальное образование соответствуют трем этапам этого развития. Все мы действительно «родом из детства»; дошкольное образование – это исток и фундамент, на котором зиждется вся наша последующая жизнь. Поэтому первейшая цель национальной системы образования состоит в том, чтобы сберечь и укрепить этот фундамент личностного и общественного развития. Второй блок целей образования связан со школой. Здесь нужно, с одной стороны, обеспечить должное общее образование, адекватное современному состоянию экономики и культуры, а с другой стороны – помочь каждому школьнику найти себя в жизни, определить такую линию дальнейшей деятельности, которая, ведя его к эффективной самореализации, согласовывала бы его притязания с потребностями государства и общества.

Получение в школе общего образования соединяется с работой по профессиональной ориентации, в том числе через углубленное и профильное изучение отдельных предметов, профильное обучение старшеклассников, предоставление школьникам возможности получить профессиональную подготовку. Школьное образование нацелено также на обеспечение возможности установления взаимопонимания между представителями различных профессий, специалистами разного профиля и уровня, между людьми неодинаковых убеждений, мировоззренческих установок. 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 следующий этап развития.

Цели высшего образования тоже имеют взаимосвязанные личностный и социально-государственный аспекты. Первый выражает ориентацию высшего образования на развитие разносторонней, гражданской зрелой, ответственной и деятельной личности, органично

включенной в современную культуру и способной обогащать ее собственными творческими достижениями. Общественные цели высшего образования связаны как с воспроизводством существующей системы социальных ролей, так и с поступательным развитием общества. Цели государства как органа управления общественными делами в свою очередь состоят в том, чтобы обеспечивать в рамках системы высшего образования подготовку не только квалифицированных специалистов, но и законопослушных, грамотных в правовом 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 четко осознавать и, в случае надобности, пересматривать и корректировать их образовательные цели. Конечно, деятельность специалистов в области государственного управления не исчерпывается выполнением ими педагогических функций. Вместе с тем трудно оспорить тот факт, что государственные документы, решения, нормативно-правовые акты и программно-целевые установки не являются чем-то совершенно усредненным и обезличенным. Они неизбежно несут на себе отпечаток конкретных личностей или групп людей, разрабатывающих и утверждающих их, а также обеспечивающих их практическую реализацию. Тем не менее общая направленность данных решений и установок определяется в основном объективными обстоятельствами.

Так, общепризнано, что высокий уровень образованности населения 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 четко зафиксировано, 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» (Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006 — 2010 годы. — Мн.: Беларусь, 2006. — С.24).

На государственном уровне определяются прежде всего общие, стратегические цели, в том числе относящиеся к сфере образовательной деятельности. Они, как правило, не могут быть исчерпывающе детализированы; часть их формулировок имеет декларативный характер. При этом предполагается, что те, кому адресованы соответствующие документы и указания, правильно поймут не только их букву, но и действительный и полный смысл. Это означает, кроме всего прочего, что и субъекты стратегического целеполагания, и подчиненные им люди должны иметь такое образование, которое обеспечивало бы должное взаимопонимание и согласованность практических действий.

Необходимые для этого предпосылки формируются уже в школе, поскольку она призвана обеспечивать интеграцию различных областей культуры. 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, создаваемых в важнейших областях культуры с учетом авангардных достижений, которые характеризуют передний фронт развития каждой из них. Вместе с тем интегральная картина мира, выстраиваемая системой высшего образования, далеко не предзадана во многих ключевых моментах и может реализовывать разнопорядковые

целевые установки. В частности, она может иметь либо гуманистическую, либо технократическую доминанты. Накопленный исторический опыт позволяет, однако, заключить, что технократическое миропонимание не просто изжило себя, а создает чрезвычайные угрозы будущему человечеству. 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.

Все, что происходит в жизни общества и государства, связано с волей и сознанием людей и выражается в целях, направляющих их деятельность.

Человеческая личность — это персонификация социума, а общество представляет собой динамичное единство этих взаимосвязанных, взаимодействующих и сменяющих друг друга персонификаций. Облик каждой из них не предопределен всецело объективными факторами, но также и не является результатом субъективного произвола. Постановка дела образования личности имеет для государства и общества поистине судьбоносное значение, ибо от нее зависит то, как люди воспринимают все, что их окружает, какими они видят приемлемые решения возникающих в их жизни проблем и насколько они подготовлены к решению этих проблем. Наши цели в сущности таковы, каковы мы сами и как мы понимаем обстоятельства, в которых протекает наша жизнь. В каждом человеке, в меру его образованности, гражданской и личностной зрелости представлены, выражены исторически сложившиеся социальность, государственность, культура. Из этого мы и будем исходить, обсуждая далее вопрос о качестве образования. Показатели и измерители качества должны соотносить личностные, социальные и государственные стороны, параметры образования.

Качество вообще принято определять как существенную определенность предмета или явления, которая обнаруживается через совокупность неотъемлемых свойств или параметров. Степень проявления последних характеризует количественную определенность, которая, будучи соотносена с эталоном, допускает числовое выражение и может быть измерена. Иными словами, качество в принципе всегда может быть количественно выражено, количественные же параметры в свою очередь всегда характеризуют некоторые качественные свойства. Теория диалектики обоснованно утверждает соотносительность качества и количества.

Однако, переходя от общетеоретических рассуждений к более конкретному рассмотрению процессов и результатов образовательной деятельности, мы обнаруживаем крайнюю затруднительность исчерпывающего общего определения качества образования и, соответственно, проблематичность многих используемых обычно способов его количественного измерения. Дело в том, что полученное образование — это не предмет или вещь, а интегральная характеристика человеческой личности, проявляющаяся в различных сферах человеческой жизни, во всех связях между людьми. О качестве образования мы можем судить по тому, как оно сказывается на выполняемой деятельности, на жизни человека в целом, в том числе на его мировосприятии и самооценке, а в конечном итоге на жизни общества, эффективности функционирования государства. В каждой из областей человеческой деятельности и на каждом из уровней последней вырабатываются свои особые критерии качества. Все звенья, стороны процесса образования также подлежат оценке с точки зрения их качественного уровня.

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 можно 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 общепринятые процедуры оценки качества знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения той или иной дисциплины или даже отдельной ее раздела, содержательного блока (модуля). Но ведь каждая дисциплина — это всего лишь часть обширного пространства содержания культуры, в рамках которого осуществляется образование личности. 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 часто бывает нелинейной и неоднозначной. Рассогласованность сторон 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 не во благо, а во зло. Возможно также, что педагоги-предметники, обращая внимание преимущественно на развитие в учащемся тех его способностей, которые раскрылись раньше и ярче других, упускают из виду задачу гармонизации развития его личности, оказывая ему тем самым плохую услугу. Можно 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.

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 новые способности, обеспечивающие их реализацию. 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 личностной и социальной 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, 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 личностным качествам.

Наверно, трудности, возникающие на пути измерения многих показателей качества образования, обусловили пессимистический вывод: «цельной научной теории, которая могла бы лечь в основу построения системы управления качеством образования, пока нет» (Плаксий С.И. Парадоксы высшего образования. — М.: Нац. институт бизнеса, 2005. — С. 150). 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 общины, озабоченные состоянием образованности их членов), а также равноуровневые административные структуры, несущие ответственность за состояние образовательной деятельности на вверенных им территориях. Одно и то же лицо или учреждение может и предлагать потребителям определенные образовательные услуги, и само быть потребителем таких услуг — через повышение квалификации, переподготовку и т. д.

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 ясностью. 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 усредненных и общепризнанных представлений о должной образованности, зафиксированных в культуре. Эту 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 бывает очень непросто определить действительное содержание их образовательных потребностей и соответственно 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, 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, 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.

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. Предполагается, что выполнение нормативных показателей обеспечит должное качество процесса в целом, а значит, и достижение намеченных результатов образовательной деятельности.

Не следует абсолютизировать отмеченное выше возможное несоответствие или даже противоречие между частными характеристиками полученного образования и его интегральными личностными результатами, имеющими общественную значимость. Мы действительно не располагаем строго выверенными эталонами общей образованности, узаконенными образцами высокого качества профессионального и специального образования. Вместе с тем система институционализированного образования характеризуется специфической для различных его уровней и достаточно устоявшейся практикой дифференцированной оценки результатов образовательной деятельности. Примерами ее могут служить 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 нравственный облик личности, его общественную, гражданскую позицию.

Что же касается адекватного определения потребителями образовательных услуг действительного содержания их образовательных потребностей, то и здесь педагогическая практика выработала довольно эффективные приемы, обеспечивающие решение данной задачи. 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.

Выше уже отмечалось, что педагогику можно рассматривать как прикладную философию, поскольку именно философия обоснованно притязает на целостную теоретическую экспликацию мира человеческого бытия и выработку общих ориентиров образования человеческой личности. Но философские учения неустраимо множественны, как множественны и выражаемые в них принципиальные мировоззренческие позиции отдельных людей и различных социальных общностей. Поскольку педагогическая концепция всегда имеет определенную философскую основу, единообразие взглядов в педагогике едва ли может быть достигнуто. В связи с этим возникает необходимость осуществления педагогически ориентированного философского синтеза, отбора и творческого соединения философских идей, позволяющего осмысливать и корректно формулировать фундаментальные проблемы современного образования и последовательно продвигаться к их решению.

Этот синтез никогда не может быть полностью завершён путем приведения к идеальной или исчерпывающей форме. Работу осмысления мировоззренческих оснований образовательной деятельности приходится возобновлять на каждом очередном этапе развития общественной жизни (См.: Вишневский М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. — Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 1999). Оценка качества образования предполагает учет не только сформировавшейся у образованных людей способности решать те или иные жизненно значимые задачи, но и способности ставить новые цели, выражающие конкретные жизненные обстоятельства, социально-культурный контекст их деятельности. Цели образования, соответствие которым характеризует его качество, связаны не только с повышением эффективности воздействия человека на внешнюю ему реальность, но и с устойчивой ориентацией человека на дальнейшее самообразование. Действительно качественная постановка дела образования состоит в том, чтобы обеспечить человеку на каждом из этапов его личностного, профессионального и гражданского развития получение именно тех образовательных услуг, которые необходимы на данном этапе. Решение образовательных задач этого этапа позволяет человеку успешно перейти на новый, следующий этап его развития. Обеспечение понимаемого таким образом конкретного педагогического синтеза, плодотворного соединения всех факторов становления и развития человека как личности, как труженика и как гражданина своей страны — это и есть ключевое условие высокого качества образования. Разработка проблемного поля педагогического синтеза, по убеждению автора данной статьи, выдвигается на первый план в современной философии образования и практической педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вебер М. Избранные произведения. — М.: Прогресс, 1990. — 803 с.
2. Вишневецкий М.И. Актуальные проблемы современной философии образования / М.И. Вишневецкий. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2003. — 162 с.
3. Вишневецкий М.И. Духовная синергия, ее образовательные основы / М.И. Вишневецкий. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2006. — 236 с.
4. Вишневецкий М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования / М.И. Вишневецкий. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 1999. — 252 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
6. Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия // Вопросы философии. — 1992. - №3.
7. Дьюи Дж. Демократия и образование. — М.: Педагогика. Пресс, 2000. — 384 с.
8. Закон Республики Беларусь "О высшем образовании" // Вышэйшая школа. — 2007. - №4.
9. Закон Республики Беларусь "Об образовании" // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 2002, №37, 2 / 844.
10. 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.
11. Ильинский И. Образовательная революция. — М.: Изд-во Моск. гуманитарно-социальн. академии, 2002. — 592 с.
12. Кант И. Соч. в 6 томах. Т. 5. — М.: Мысль, 1966.
13. Манхейм К. Диагноз нашего времени. — М.: Юрист, 1994. — 700 с.
14. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. — М.: Аграф, 1998. — 480 с.
15. Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы Международного форума, Минск, 5-6 апреля 2005 г. / ред. кол.: А.М. Радьков (пред.) и др. — Мн.: Изд. центр БГУ, 2005. — 736 с.
16. Плаксий С.И. Парадоксы высшего образования. — М.: Нац. ин-т бизнеса, 2005. — 424 с.
17. Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006-2010 годы. — Мн.: Беларусь, 2006.
18. Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. — М.: Центр сравнит. образ. политики, 2003. — 303 с.
19. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.Т. Поташкина. — М.: Пед. об-во России, 2000. — 448 с.