

## ИДЕЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Рассматривается идея прерывности/непрерывности образовательного процесса в эпоху реформ. Утверждается логико-историческая необходимость конструирования социо-культурных и образовательных стратегий.

**Summary.** It considers the idea of the discontinuity/continuity of the educational process in an era of reform. Allegedly logical and historical necessity of the construction of socio-cultural and educational strategies.

Идея непрерывного образования (в СССР) была направлена на разрушение словности и элитарности посредством массового, но качественного (общего и политехнического), базировавшегося на идеологии социальной справедливости, образования. Потеря способности, по известным причинам, обеспечивать непрерывное образование по советскому типу возвращает нас в стратифицированную модель организации жизни, а вместе с этим и повышает уровень социальной конфликтности в обществе. Возможность управления конфликтами, минимизация негативных последствий социальной жизни должна быть институционально организована. Высшее учебное заведение обязано взять на себя функцию подготовки институционально-организованных кадров при условии необходимой собственной автономности и вытекающей отсюда ответственности.

Существо идеи непрерывности образования указывает на то, что всякое образование по форме прерывно, а по содержанию нет. Прерывность по форме в образовании нужна для определения и самоопределения участников этого процесса: личностного или профессионального. По сути же, ни школьники, ни студенты обществу не нужны, нужны зрелые ответственные члены общества с необходимой профессиональной подготовкой и способные самостоятельно принимать взвешенные решения, что обеспечивается непрерывностью образования (по содержанию), т. е. образовываться (самообразовываться), повышать человеческую квалификацию (качество жизни) необходимо постоянно. Иное, выглядит анекдотически: проблемы нерешенные в ясельном возрасте переносятся на детсадовский, детсадовские проблемы переносятся в начальную школу и так далее вплоть до магистратуры.

В чем же заключаются причины трудностей осуществления качественной общей и, в дальнейшем, профессиональной подготовки? *Первой из причин*, по мнению Г. М. Маклюэна, канадского коммуниколога, является то, что на смену левополушарному или правополушарному мышлению приходит мозаичное, «клиповое» мышление (один из продуктов глобализации и информационной перегрузки), снижающее логико-интеллектуальные способности, способности к критическому осмыслению (воспроизводству) получаемой информации, а экстенсивное развитие электронных средств им определяется как «ампутация» человеческого сознания. Прямые последствия таких процессов: инфантилизм, снижение произвольного и неразвитость слепопроизвольного внимания, потеря возрастных функциональных характеристик.

Тотальная «клипизация» сознания выпускников средней школы порождает проблему получения, а то и возможности получения высшего образования. Кажущейся компенсацией для вузовских образовательных программ признается повсеместное внедрение моделей так называемого инновационного образования, но при равных инициативах в применении творческих (действительно свободных, что и должно) действий и по сути исполнительском (можно сказать бюрократизированном, привнесенном извне) характере моделей часто не удается просчитать отрицательные последствия неупорядоченных инициатив «снизу».

Беспорядок, конечно, развивается быстрее порядка, и высшая школа вынуждена вслед за средней школой «встать на поток» и приступить к производству документов об образовании, а не решать традиционную задачу – готовить квалифицированных специалистов, соответствующего уровня. Действительность не пропадет голой декларативности...

*Другой причиной* неэффективной работы системы образования является ее неорганизованность. Как верно то, что всякая жизнеспособная система состоит из элементов, которые технологически-деятельно связаны тем или иным образом между собой, образуя структуру, способную обеспечить функционирование системы, так и то, что система все время изменяется: структурно, функционально, образуются новые элементы, связи и т. п.

Однако именно постоянное изменение системы должным образом не осознается. Особенно это касается проблемы перехода всей системы или отдельного элемента из одного состояния в другое. К переходу, к среднему члену «подвижной» системы нужно относиться как к явлению преходящему, вторичному. В этом смысле непрерывность как содержание образования сама становится проблемой, ибо всякая ступень образования (для идеи непрерывного образования) – вторична, преходяща, не востребована, повторимся: школьники не нужны, студенты не нужны и т. п., и эти переходные формы процесса образования возможны только в рамках образовательной системы, т. е. искусственно.

Так, в динамике развития того или иного процесса, сведенного схематически к последовательности, можно искусственно выделить «тройку». Если открытая последовательность основных образовательных подсистем, в существующей системе образования: ясельная, дошкольная, начальная, базовая, средняя, средняя специальная, бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура, то по триадической схеме средний элемент – всегда средство, т. е. с появлением новообразования неизбежно меняются функции структурных элементов развивающейся системы и нельзя говорить ни о начале, ни о конце развития, а только о том, что на конкретном этапе развития цель превращается в средство, средство в цель.

Современному же участнику образовательного процесса рассчитывать на усвоение всех ступеней образования не приходится (см. выше первую причину), часто все заканчивается простым участием, не важно выдается ли при этом аттестат или диплом. Именно поэтому, образование ориентируется на выпуск, на прерывность, на конечность, на результат. Связывающим звеном образовательного, и особенно педагогического процесса должна становиться не та или иная общая задача образования – подготовить к школе, вузу, а единая/единственная сверхзадача – человек.

И, наконец, *третьей причиной* невозможности осуществления гуманистических и социально-заданных целей системой образования служит неверно установленный порядок приоритетов или последовательности действий по получению ожидаемых результатов.

Развитие школы и школьного образования как системы могло начаться только с появлением высшей школы как системы, не наоборот. Для западноевропейской культуры это средневековое университетское движение с появлением идей, должного кадрового состава и системы образования Я. А. Коменского («учить всех всему»), где и появляется идея непрерывности в совершенствовании человеческой природы и связанного с ним образования. Поэтому можно утверждать, что *эксперименты в школе закончатся только тогда, когда завершится становление высшей школы*. Кризис любой школы не влияет на «материнскую» школу (по классификации Коменского), однако с формальным ростом общественного уровня образования (доля людей с дипломами высшей школы неуклонно растет) задачи «материнской» школы поднимаются до уровня начальной (в традиционной классификации, что уже имело место в дворянских семьях XIX века) и будут повышаться в дальнейшем с ростом образованности общества. Так, современная школа уже требует от поступающих в нее умения читать, писать и считать, что сводит задачи начальной школы к какой-то там (неясно какой) социальной адаптации, но в стратифицированном обществе это может вызывать осмысленную претензию – нет единой социальной программы в обществе социального неравенства.

Выход из «материнской» школы в «большой» мир это переход от неформально управляемых отношений (по масштабу, сложности) в формальную и потому систему управления, организованную и только потому работающую, что соблюдаются некие общие правила, нормы, требования. Однако в системе начальной, а тем более высшей школы разрыв между единичным и целым уже имеет качественный характер, т. е. свойства в достаточно больших и сложных системах (а высшая школа уже тоже стала массовой) сильно отличаются от свойств частей, когда велика вероятность рассогласования между частным и общим, т. е. несовпадение частных целей отдельных элементов системы и общими целями такой системы.

В европейской традиции средневековый «доклассический», схоластический университет, начиная с подготовки юристов, расширяясь впоследствии до медицинской и теологической подготовки. С XVII века формируется «классический» университет, собственно «классический», гумбольдтовский (Берлинский университет, по имени одного из его основателей Вильгельма Гумбольдта, был основан в 1810 году) – это рационалистический университет, в основу которого был положен академический принцип единства исследования и преподавания.

Однако капиталистическое производство на зрелом этапе (вторая половина XIX века) невозможно без непосредственного производства человека-потребителя, наука и философия вступают в фазу дифференциации, переживают этап своего разложения на отдельные идеи, направления, отрасли и, как следствие, целостно-рациональный взгляд на мир исчезает. Потребительский, частный, собственнический взгляд на мир имеет спонтанную природу происхождения и довольствуется узкоспециализированным и фрагментарно-рациональным ракурсом религиозной

картины мироздания (по Максу Веберу это протестантская модель капитализма). В связи с чем в 20-е годы XX века начинает формироваться «неклассический», узкоспециализированный университет. Следствием ограниченного образовательного базиса «неклассического» университета становится ограниченный личностный и профессиональный рост.

«Постнеклассический» (после 60-х годов XX века) университет, когда даже узкоспециализированная подготовка лишается эффективности (в первую очередь из-за массовости), начинает выполнять несвойственные себе функции, используя малорезультативные образовательные модели и технологии: образование как процессе угнетения и отчуждения (П. Фрейре); образование как ритуал и священнодействии (И. Иллич); образование как суррогат науки (Т. Кун, П. Фейерабенд) и т. п. Одновременно с этим альтернативой привычному университетскому образованию, в складывающемся информационном пространстве информационного общества и общества глобализма конкурентно-способным становится дистанционное образование и самообразование (в духе модели К. Роджерса – образование как самообразование, т. е. образование без системы образования или таких примеров самообразования как Билл Гейтс, Стив Джобс и им подобных).

Предложенная исторически оправданная последовательность этапов эволюции университета делает возможной прямую аналогию с эволюцией школы: школа элементарной грамотности – «доклассический» вариант; школа-гимназия (общеобразовательная, гуманитарная) или советская (общеобразовательная, политехническая) школа – «классический» вариант; современная (вторая половина XX века) профильная, в результате узкоспециализированная школа – «неклассический» вариант и, наконец, «постнеклассическая» школа – в вариантах от полной профанации и вульгаризации знания (информационного манипулирования) до домашнего обучения.

Что из этого следует? Во-первых, идея изменения, развития должна быть дополнена идеей всеобщности, целостности. Нельзя решить проблемы образования не решая проблемы школы, университета, отношения к учителю, целям образования, социальной справедливости. Во-вторых, непрерывность удел личностного и, только потом, профессионального роста. Само по себе изменение действительности не гарантирует спасение человека. Спасение человека (просветительская модель) в самоактуализации (непрерывно), самосовершенствовании (непрерывно), личностном росте (непрерывно). В-третьих, профессиональный рост практически непрерывным быть не может, ибо социальный заказ должен быть четко сформулирован: прием, отбор, персональная ответственность за выбор, как следствие – договорные соглашения по исполнению функциональных обязанностей и возможность контроля за исполнение заказа.

Обозначим, безоценочно, пути выхода из исторически сложившихся причинно-следственных связей. Так, в сфере образования осуществляемая сейчас в Беларуси реформа высшего образования (в целом соответствует американскому стандарту «неклассического» типа) ставит своей целью вытеснение теоретико-академического типа знания его практико-ориентированными формами. В педагогическом процессе все большее значение приобретают различные интерактивные формы об-

учения, причем классические формы передачи знания: иерархическая организация образовательного пространства, монологическая коммуникация, трансляционная тактика распространения информации, – признаны малоэффективными.

Стратегия интерактивности полагает, что высшее образование отказывается от поиска диалога с обучаемыми (тех, кого обучают) – это делается на более ранних этапах образовательного процесса, но вступает в организацию диалога с обучающимися (теми, кто сам берет знания). Как следствие, воспитывает воспитатель, образует образованный, изобретает изобретатель, т. е. воспитание, образование, изобретательство и т. п. – это самостоятельность и иным быть не может. Результатом таких перемен становится операциональность мышления, способность рефлексии, личностная и профессиональная автономность (исполнительская, управляющая, исследовательская), креативность.

С чем придется столкнуться в начале этого пути: организацией поддержки на всех возможных уровнях как необходимого условия формирования социально-значимых запросов и ответов на них; преодолением как авторитаризма, особенно школьной педагогики, так и «обученной беспомощности»; серьезным вниманием к мелочам. Образование предваряется воспитанием терпения, отказом от суетных ожиданий, скорых и готовых решений, «веселого» прыганья по верхам. А главное, чтобы высшее учебное заведение не превратилось в культурно-просветительское учреждение, выполняющее не простую задачу: «развеселить грустного и усмирить буйного»...