

ции. М.: РАО / Центр социологии образования, 2005.

*Собкин В. С., Хлебникова М. В., Грачева А. М.* Насилие и эротика на российском телеэкране: опыт контент-анализа телевизионных трансляций // Образование и информационная культура: социологические аспекты / Под ред. В. С. Собкина. М.: РАО / Центр социологии образования, 2000.

*Сорос Дж.* Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности. М.: ИНФРА-М, 1999.

Социальная политика: Учебник. М.: Изд-во Российской академии государственной службы, 2003.

*Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания // Собр. соч. Т. 8. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.

*Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Флинта, 1999.

*А. П. Валицкая,*  
*заведующая кафедрой эстетики и этики*

### МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ЦЕЛИ И ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные тексты философов, культурологов, психологов и педагогов, обращенные к анализу глобальной ситуации на рубеже тысячелетий, единодушно констатируют кризис гуманизма: отставание духовно-нравственного развития человечества от его научно-технического прогресса, беспрецедентное падение ценности человеческой жизни, фетишизм потребления в ущерб подлинным духовным ценностям.

Наблюдая нашу молодежь, общаясь с нею, особенно с наиболее яркими, мыслящими, эмоциональными, трудно не заметить конфликтное состояние сознания. Три «монстра», непримиренных, враждебных друг другу, уживаются в юной душе: телесное существо, связанное с брожением гормонов; рациональное, вскормленное естественнонаучным и техническим знанием; иррациональное, которое догадывается или слепо верит в существование других миров, таинственных, темных, непостижимых: отсюда тяга к мистицизму, магии, «готике», религии, восточным мистическим практикам, вплоть до сектантства. Один из этих «монстров» обычно побеждает, навсегда или временно, однако и в этом случае мы имеем «частичную», ущербную личность, а вместе с тем и асоциальное поведение.

Задача современной школы, а университетской — тем более, помочь нашему выпускнику адекватно сориентироваться в современности, помочь человеческой душе стать душой подлинно человеческой, обрести власть над собою, построить по возможности непротиворечивый и целостный образ мира и самого себя в нем — без ущерба для тела, разума и духа.

Надо заметить, что этих «троих» каждый из нас может обнаружить и в собственном сознании. Зрелый человек, как правило, уже миновал это поле битвы, и победа одного из «воинов» уже совершилась, определяя и характер, и систему ценностей, и судьбу.

С известной долей авантюризма можно обнаружить и в истории культуры след этих этапов движения человечества: скажем, гармоничная «телесность» греков, метафизичность и мистицизм средневековья, победа рациональности в эпоху Просвещения, а в культуре постмодернизма — рассыпанная мозаика и плюрализм выбора одного из миров.

В отечественной школе, средней и высшей, образовательные программы построены в приоритете естественнонаучного знания; гуманитаристика, препарированная в позитивистской парадигме, остается фоном. Дисциплины мировоззренческого цикла эпизодичны, разрозненны и как будто вовсе не осознают своего общего предметного поля — сферы духа.

Сегодня, когда Россия активно реализует идею сближения мировых образовательных систем, следует внимательно присмотреться к тем методологическим основаниям, на которых они построены в Европе и Америке. При существенных различиях общими здесь оказываются позитивистские принципы. Насколько они продуктивны и приемлемы для нас?

Как известно, теоретики позитивизма утверждают необходимость строить научный поиск, исходя из непосредственно данного, фактического, устойчивого, несомненного, подвергая его эксперименту, результаты которого могут быть верифицированы, повторены в опыте и

описаны в формулах, моделях, четких определениях.

Философский позитивизм (синонимы: экспериментализм, инструментализм, технологизм) базируется на методах естественных, физико-математических наук, выводы которых, с их точки зрения, только и способны дать истинное знание. Метафизические конструкции рационализма и иррационально-интуитивные способы освоения мира с этих позиций оказываются ложными, наличие общечеловеческих ценностей ставится под сомнение, а сфера духа полностью исчезает из поля внимания.

Современная философия образования в ее евро-американской транскрипции родилась в проблемном поле позитивизма, в частности, утвердилась трудами Дж. Дьюи, одного из теоретиков философии прагматизма\*.

Образование для демократии, думает Дж. Дьюи, должно быть построено как непрерывная реконструкция опыта, как процедура решения проблем, с которыми сталкивается в своей жизни каждый индивид. Не запоминание предписанных программой сведений, но личный опыт и рефлексия его результатов лежат в основании образовательного процесса. Знание, добытое человечеством в прошлом, привлекается по мере его необходимости для ответа на конкретный вопрос. Только так — по конкретной, ситуативной потребности — человек приобщается к культуре.

Ценность любой идеи или теории определяется их практической эффективностью — кредо прагматизма Дж. Дьюи и его единомышленников. Традиционные духовные ценности культуры, накопленный ею опыт не детерминируют человеческое поведение. Индивид свободно выбирает в ее богатом арсенале инструменты, которые способствуют достижению его собственных целей в конкретных жизненных обстоятельствах (ситуативная, релятивистская этика, плюрализм ценностей).

Отсюда установки, так популярные в американской теории и практике образования: свободный выбор образовательных программ и учебных курсов; учитель — тьютор, организующий поиск ответов на вопрос ученика в «непрерывности демократической атмосферы». Это

профессионал, владеющий соответствующими технологиями (инструментами) педагогической практики; главный критерий оценки успешности образовательного процесса — личностный рост воспитанника.

Таким образом, современная философия образования в ее евро-американской транскрипции есть теоретический модус прагматизма (позитивизма), который предстает как особое направление философской мысли второй половины XX столетия. Прагматическая модель образования обеспечивает самую возможность существования рыночной экономики и конкурентного демократического общества, полагают ее адепты.

Итак, позитивистские ориентиры современных моделей образования узнаваемы по специфическим признакам:

- заказчиком образования выступает не государство, а гражданское (демократическое) общество, которое формирует управленческие и экспертные структуры;
- личность свободно выбирает учебное заведение и образовательные программы в соответствии с собственными интересами и целями;
- образование рассматривается как производство человеческого ресурса, как сфера услуг, в которой конкурируют учебные заведения различных типов и уровней;
- основная цель образования — приобретение престижной специальности, адаптирующей человека к социально-производственной сфере и рынку профессий.

Позитивистская теория образования оперирует такими понятиями, как: модернизация, образовательные технологии, моделирование, эксперимент, достижения, успешность, самореализация, рынок профессий, образовательная услуга, компетентностный подход и т. п.

В реформируемой России, совершающей переход от тоталитарного общества к демократии, позитивистская модель образования оказалась весьма привлекательной в силу традиции советской школы с ее доминантой естественнонаучного знания и позитивистского подхода в преподавании гуманитарных дисциплин.

Однако следует понять, что, *во-первых*, эта модель сложилась и эффективно работает в стабильном капиталистическом обществе потребления, где развиты демократические институты гражданского самоуправления, имеется двухвековая традиция правового самосознания и устойчивая законодательная база. Этих условий в России нет.

\* Прагматизм (*pragma, praxis* — греч. — практика, польза) видит сущность человека в его поступках и действиях. Ценность мышления, как инструмента действия, с этой точки зрения, определяется его способностью непосредственно служить практике. Прагматизм именует себя «философией успеха» (Г. Пирс) и, по сути дела, является вариантом позитивизма. См.: Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000.

*Во-вторых*, и это особенно важно: позитивистские представления о человеке и образовании как сфере гуманитарной практики не выдерживают серьезной критики. Методология естественнонаучного знания весьма ограничена в исследовании, в понимании специфики собственно-гуманитарных процессов и систем. Науки о природе (естественнонаучное знание) и науки о духе, о способах человеческого существования в мире (гуманитаристика) коренным образом различаются в методе. В первом случае метод (инструмент) — внеположен по отношению к объекту исследования; во втором — имманентен ему, исключает «позицию внеаходимости» экспериментатора. И коль скоро инструмент не соответствует природе объекта, не адекватен ему, объект исчезает из-под скальпеля анатома, оставляя ему мертвую форму. Позитивистская концепция человека игнорирует его духовное измерение, способность интуитивно-чувственного познания, вечную власть красоты, чуда и тайны, определяющих интенцию становления личности, устремленной «к горизонтам бытия» (С. С. Хоружий).

*В-третьих*, тот тип личности, который формирует позитивистская школа, — это непродуктивный, рыночный тип (по определению Э. Фрома): он ориентирован на потребление, все, что он производит, идет на продажу, он сам же и потребляет «выручку».

*Наконец*, прагматичная (позитивистская) модель образования устарела, она исчерпала себя в потребительской цивилизации, эксплуатирующей, истребляющей природные ресурсы, в том числе и «человеческий ресурс». Именно здесь, в позитивистской ориентации образования, следует искать истоки того кризиса гуманизма, который характеризует нашу современность. Его преодоление и будущее человечества — в становлении новой гуманистической этики, ориентированной на сохранение жизни в любых формах, на духовно-нравственное развитие человечества и его культуры.

Если не позитивизм, то *что* даст современному образованию надежные методологические основания? Быть может, постмодернизм как философская оппозиция позитивизму? Он заявляет об относительности выводов естественных наук, выступает против закрепощения разума предрассудками рациональности, строгой логики, против всякой нормы, заданной традицией или официальной идеологией.

Тотальная критика постмодернизма относится и к системам образования. Философы этого

круга полагают, что образовательный процесс должен быть многообразным, школьные программы включать все возможные точки зрения на предмет, и, вырабатывая самостоятельно, в проблемном диалоге собственную позицию, ученик должен осознавать, что она тоже — только лишь одна из возможных. Крайняя позиция постмодернизма — радикальное сомнение в необходимости школы вообще, поскольку она, по самой своей природе, — инструмент насилия и несвободы. Таким образом, в пределах постмодернизма рождается глобальная тенденция критики традиционных систем образования, идеология свободы индивидуального выбора образовательных маршрутов и педагогических концептов в атмосфере демократического общества.

Негативная сторона постмодернистской теории — в разрушении любой системности образовательных моделей, и как следствие — хаотичность знаний, ценностная дезориентация, мировоззренческая нестабильность личности. Понятно, что отрицание духовных и нравственных констант, определяющих культурную общность народов и наций, на практике означает признание ценностей сильного и экономически приоритетного социума (капиталистического, потребительского в его американском варианте), служит идеологическим оправданием агрессивной политики культурной, экономической и военной экспансии по отношению к инокультурным народам.

Философия образования в современной российской транскрипции формируется на протяжении трех последних реформационных десятилетий. И здесь отчетливо прослеживается, по крайней мере, три основные тенденции.

Первая из них имеет выраженный евроамериканский (позитивистский) ориентир и эклектична по существу.

Вторая, оппозиционная ей, акцентирует традицию отечественной философско-педагогической мысли, исследует движение мировых культурно-исторических парадигм, настаивает на примате мировоззренческой, духовно-нравственной и культурологической ориентации отечественного образования. К сожалению, теоретики этого направления, занимая негативно-критическую позицию по отношению к объективно развивающимся процессам глобализации образования, пытаются декларативно «воспитывать реальность», которая не реагирует на критику.

Третья тенденция исходит из аналитики ситуации в мировом и отечественном образовании и ведет напряженный поиск перспективной образовательной модели, основанной на идее лич-

ностной ориентации современного знания с целью обретения способности адекватно ориентироваться и достойно действовать в сфере социокультурной практики. Именно здесь разрабатываются идеи построения целостного образа мира на путях междисциплинарной интеграции и разработки метаметодического подхода в построении образовательных программ, задающих мировоззренческие ориентиры.

Однако пока теоретики дискутируют, не слыша друг друга, а чиновники реализуют так называемый национальный проект, не обращая внимания на эти дискуссии и не имея отчетливой программы развития отечественного образования, студент, вчерашний школьник, остается со своими «монстрами», в одиночку решая, кто он, с кем и зачем он здесь, в этом мире.

Справедливости ради надо отметить, что концептуальные подходы к образованию отнюдь не прерогатива чиновников, их дело — исполнение. Отчетливое понимание состояния дел, целей, содержания, направленности образовательной программы — сфера ответственности образовательного учреждения, особенно, если это университет! И тогда именно здесь, в разделе государственного стандарта, именуемом «Национально-региональный (вузовский!) компонент», отражается лицо университета, его кредо, его особенность.

Стоит внимательно посмотреть, каким образом этот раздел представлен в учебных планах таких многочисленных, хороших и разных факультетов нашего вуза — и станет ясно, является ли педагогический университет единым в своей образовательной политике, насколько он отвечает собственным обязательствам перед студентом, озабочен ли его мировоззренческим, духовно-нравственным образованием. Другой раздел образовательной программы — «Курсы по выбору» — заслуживает не меньшего внимания аналитика, ищущего единства образовательного пространства университета.

Известно, что один из важных принципов модернизации отечественного образования в соответствии с духом и буквой Болонской декларации — реализация идеи *свободного выбора* образовательных программ, направлений, уровней и учебных дисциплин. При этом возможность выбора предполагается для всех участников образования: для учебного заведения, его подразделений (факультетов и кафедр) и, конечно же, для студентов.

Каким образом этот принцип — свобода выбора — соотносится с другой актуальной для личности, вуза, школы, всей системы проблемой

*качества* подготовки выпускника? Едва ли стоит сомневаться в том, что здесь существует прямая зависимость, равно как и в том, что свободный (часто — произвольный и случайный) выбор снижает качество образования. Однако давайте рассмотрим эту дилемму внимательно, чтобы понять, в чем суть этого противоречия и можно ли вообще его снять, совместить в образовательной практике свободный выбор и высокое качество подготовки.

Итак, несомненно, что свобода выбора относительна, поскольку ею управляет мотивация, то есть конкретная цель, направляющая того, кто совершает этот выбор, будучи уверен в том, что приближается к цели, поскольку выбран продукт высокого качества, будь то вещь, профессия, вуз, образовательная программа или учебный курс. Именно качество выступает основным критерием личностного выбора. При этом проблема удваивается: насколько здесь можно доверять рекламе или имиджу вуза, кто ответственен за качество подготовки и определяет его критерии. И только здесь, на уровне компетенции конкретного вуза, встает вопрос выбора критериев качества собственного продукта.

«Качество», в широком смысле этого слова, означает ценностные характеристики самых различных явлений и вещей: говорят о качестве жизни, качестве зерна и машин, качестве почвы или художественной продукции. Как философская категория, «качество» констатирует соответствие каждой конкретной вещи сущностным характеристикам своего вида.

В оценке качества искусственного продукта — научного открытия, механизма или социального явления, такого, например, как образование, — акцентируется его соответствие той *цели*, ради которой он создан, то есть его собственно-человеческое духовно-практическое измерение. Значит, толкуя о критериях качества образования, необходимо, во-первых, назвать его сущностные характеристики, соответствие которым послужит оценке любого конкретного явления, относящегося к этой сфере гуманитарной практики, во-вторых, договориться о целях, ради достижения которых эта сфера существует.

Здесь-то и начинается самое сложное и трудное: теоретики и управленцы, разработчики стандартов и исполнители-практики перестают слышать и понимать друг друга.

Конечно, проще всего принять за искомые цели образования — достижение соответствия государственным стандартам, заданным, как мы

знаем, достаточно произвольным набором направлений и дисциплин, установленного для них учебного времени. Тогда и определение сущностных характеристик образования не потребует усилий: они уже даны государственной программой модернизации.

Согласно этим декларируемым установкам (или общеизвестным «по умолчанию»), сегодня образование трактуется как сфера производства, точнее — образовательных услуг, которая регулируется спросом на рынке профессий. В этой ситуации критериями качества оказываются, с одной стороны, соответствие стандартам, проверяемое тестированием, умение ответить на вопросы, соответствующие «дидактическим единицам» учебных программ, а с другой — количественным показателем трудоустроенных, то есть оказавшихся конкурентоспособными, выпускников. Вот и отлично, и не о чем спорить, надо только исполнять! Согласно этим двум критериям, каждому из вузов в ходе аттестации надо показать, что госстандарт исполняется, а выпускники не стоят в очереди на бирже труда.

Однако нетрудно заметить, что в ходе этих операций неверна исходная посылка, исходящая из методологии позитивизма. Образование отнюдь не сфера материального *производства* и, тем более, не сфера *обслуживания* населения, а существующий стандарт — не эталон качества, а необходимый минимум знаний. Образование — это сфера *гуманитарной практики*, социокультурная система, главная цель которой — воспроизводство интеллектуального генофонда нации, совершающееся в процессах освоения культурного опыта человечества. Образованный человек — это тот, кто владеет образом мира и человека в нем, способный свободно ориентироваться (не просто адаптироваться!) в современном социуме и достойно действовать в нем, и тогда количественные технологии оценки качества здесь неуместны. А если это так, то критерии качества образования оказываются существенно иными.

В таком собственно-гуманитарном понимании образования и его «продукта» — образованной личности — сущностные характеристики, выступающие критериями качественной оценки, определяются в двух параметрах: ценностно-мировоззренческие и профессионально-личностные качества образованного человека (выпускника); качество образова-

тельного пространства учебного заведения, его соответствие современным целям образования как сферы гуманитарной практики, социокультурной системы.

Следует иметь в виду, что сущностные характеристики образования системно взаимосвязаны, последовательно вписаны друг в друга: ядро — личность, погруженная в образовательное пространство учебного заведения, которое, в свою очередь, вписано в суперсистему социума и культуры. И здесь снова необходима договоренность о том, как мы понимаем место системы образования в реальности современного мира. Условимся полагать отношения природы, культуры, социума, образования и личности как последовательно вписанные друг в друга пространства, взаимообусловленные органичными связями: культура — способ существования человека в природе; социум — структура общественных отношений; образование — подсистема культуры и компонент социума; личность — био-психо-духовное существо, становящееся (образующееся) в природо-социокультурной среде, организованной образовательным учреждением.

Тогда понятно, что качество образовательного пространства учебного заведения определяется:

— прозрачностью его уровневой структуры, позволяющей вариативно осуществлять индивидуальные образовательные маршруты;

— профессионализмом преподавательских кадров;

— структурно-содержательной полнотой и взаимосвязью образовательных программ, обеспечивающих последовательность движения познания к *целостной картине мира*, владение которой и обеспечивает свободу выбора профессии и освоение ее технологических компонентов;

— мерой соответствия потребностям современного рынка профессий, общества и государства (в частности, тем, которые сформулированы государственным образовательным стандартом).

Однако главным критерием качественной подготовки молодого специалиста, на мой взгляд, выступает удовлетворение потребности личности в мировоззренческом, ценностном, духовно-нравственном обосновании выбора собственной деятельной позиции в современном мире.