

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ВЛАДИМИРА ДАЛЯ»

Стахановский учебно-научный институт
горных и образовательных технологий
Кафедра социально экономических и педагогических дисциплин

КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ
по дисциплине
«ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
ЧАСТЬ V
для студентов направления подготовки
44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

Луганск 2020

*Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом
ГОУ ВПО ЛНР «ЛНУ им. В.ДАЛЯ»
(протокол № от . .2020 г.)*

Конспект лекций по дисциплине «История педагогики и философия образования» (часть V) для студентов направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). / Сост.: Е.С.Гречишкина. – Луганск: изд-во ЛНУ им. В.Даля, 2020. – 71 с.

Конспект лекций содержит 4 лекции, описание которых сопровождается теоретическими сведениями. К каждой теме приведены вопросы и задачи для самопроверки, список рекомендованной литературы. Предназначены для студентов инженерно-педагогических направлений образовательных организаций профессионального высшего образования и представляют интерес для учащихся колледжей и лицеев.

Составитель:	доц. Гречишкина Е.С.
Ответственный за выпуск:	доц. Карчевская Н.В.
Рецензент:	доц. Сафонов В.И.

© Гречишкина Е.С., 2020
© ГОУ ВПО ЛНР «ЛНУ им. В.ДАЛЯ», 2020

Содержание

№ п/п	Разделы	№ страницы
14	Лекция 14. Идея образования и её феномен.	4
15	Лекция 15. Идеалы и результаты образования.	20
16	Лекция 16. Формирование и развитие образовательного пространства.	39
17	Лекция 17. Идея университета: ее смысл, содержание, история. Идея университета в контексте современной цивилизации.	51

Лекция 14. Идея образования и её феномен.

План

1. Идея образования. Понятие "образование" и его различные значения: процесс, результат, система, сфера, ценность.
2. Философское учение о человеке и его методологическое значение для развития образования
3. Цели в образовании. Философское понимание категории «ценность».
4. Постигание образования как ценности.
5. Национальные и общечеловеческие ценности и их роль в современном образовании.
6. Формирование содержания и методов образования в контексте целей и ценностей образования.

Цели в образовании. Философское понимание категории «ценность». Постигания образования как ценности. Эволюция ценностной феноменологии образования. Ценности консерватизма (классический реализм, эссенциализм, перенниализм, идеализм, аналитическая философия) и либерализма (экспериментализм, социальный реконструктивизм) в философии образования. Личностная парадигма в образовании. Понимание ценностей образования в украинской философии. Национальные и общечеловеческие ценности и их роль в современном образовании. Морально-этические основы развития образования. Формирование содержания и методов образования в контексте целей и ценностей образования. Проблема актуальности содержания образования.

1. Идея образования. Понятие «Образования» и его разные значения: процесс, результат, система, сфера, ценность.

Понятие *Образование* имеет несколько значений:

- **система знаний, умений и навыков** (образование специалиста, профессиональное образование);
- **социальный институт** (система образования, учебные заведения, организационные структуры и т.д.);
- **процесс получения знаний умений и навыков** (формирования личности); подготовки специалистов, определяемый целью обучения; сохранения и расширенного воспроизводства социального опыта и форм общественной жизнедеятельности (образование общества).

Основываясь на философских позициях Б.С. Гершунского о содержательном понятии образования, можно выделить, по меньшей мере, четыре аспекта его содержательной трактовки: как ценность, как система, как процесс, как результат.

Некоторые исследователи рассматривают образование как своего рода "**социально-генетический механизм**" непрерывной передачи последующим поколениям накопленной человеческой культуры посредством воспитания, научения и развития всех граждан в интересах личности, общества, государства.

Очевидно, что человек кроме знаний, умений и навыков обладает определенной духовной культурой, которая также усваивается в процессе образования. В приведенном в самом начале понятия образование определяется через обучение, как результат процесса обучения, а обучение определено «как основной путь получения образования» (Советский энциклопедический словарь, 1987 г.).

Престиж образования, достигаемый в результате приобретения профессии, знаний, обучения мастерству в какой-то сфере деятельности, возникает в тот исторический период, когда для общества стали значимы именно профессиональные знания, только тогда термин «образование» стал фактически означать процесс и условие их приобретения. **Термин образование пришел на смену общезначимому до тех пор термину «воспитание»**, придав при этом собственно воспитанию второстепенную роль.

Образование - полифункциональное явление. В обществе оно выполняет две основные функции: *экономическую* - участие в воспроизводстве квалифицированных кадров и *социальную* - формирование всесторонне развитой личности.

Исходя из цели образования - надежного и качественного обеспечения страны квалифицированными кадрами определяются и две связанные с ней задачи: 1) создание кадровых ресурсов; 2) их модернизацию.

Система образования, уровни образования, структура образования.

Структура образования - строение, состав образования, взаимоотношение и связь его отдельных частей.

Основными составляющими образования являются: обучение, воспитание и развитие.

Структура образования предполагает рассмотрение образования как системы.

Система образования – совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений (независимо от организационно-правовых форм, типов и видов), органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Уровни образования:

- 1) основное общее образование;
- 2) среднее (полное) общее образование
- 3) начальное профессиональное образование;
- 4) среднее профессиональное образование;
- 5) высшее профессиональное образование;
- 6) послевузовское профессиональное образование.

Уровни высшего профессионального образования:

- неполное высшее образование (3 года);
- бакалавр (4 года);
- магистр (6 лет);
- специалист (5 лет обучения) - ступень оставшаяся от Советской системы образования.

1.2. Научные подходы к определению понятия образование.

Первой наукой, проявившей интерес к образованию как объекту исследования, стала педагогика. **Педагогический подход** к изучению образования предполагает концентрацию усилий на проблемах формирования человека, осуществляемого в ходе учебно-воспитательного процесса. Научные подходы к изучению образования вызваны, во-первых, развитием самого образования; во-вторых – науки об образовании (философской, экономической, социологической, психологической и др. наук). На их основе возникали научные школы, формировались особые отрасли знания, получившие сегодня четко выраженный научный статус: философия образования, экономика образования, социология образования, психология образования и др.

Философский подход к образованию, сформировавшийся в особую отрасль знания – философию образования. Философия образования рассматривает наиболее общие проблемы в сфере общественной жизни любой страны:

сфере воспроизводства и качественного преобразования человеческих ресурсов, социально-экономического и социокультурного, нравственного прогресса, с одной стороны и, в сфере удовлетворения образовательных потребностей личности, с другой. Применение философского подхода к образованию позволяет выявить существо такого важного явления современности, как единое мировое образовательное пространство.

Экономический подход к образованию. В его рамках образование рассматривается как один из важнейших социально-экономических ресурсов развития, как общества, так и личности.

На экономический подход к образованию в XX веке оказали наибольшее влияние два ведущих направления мировой экономической мысли: *неоклассическое* и *кейнсианское*. По мнению представителей *неоклассического* направления, образование подчиняется действию свободных рыночных механизмов, а государство создает лишь необходимые условия для этого, оно не должно активно вмешиваться в сферу образования. Что касается *кейнсианского направления*, то его представители за вмешательство государства в образование и его экономику. Они необходимо для поддержания и успешного функционирования рынка образовательных услуг

Джон Мейнард Кейнс, 1-й барон Кейнс СВ (англ. *John Maynard Keynes, 1st Baron Keynes*, 5 июня 1883(18830605), Кембридж — 21 апреля 1946, поместье Тилтон, графство Суссекс) — английский экономист, основатель кейнсианского направления в экономической теории. Кавалер ордена Бани.

Кроме того, Кейнс создал оригинальную теорию вероятностей, не связанную с аксиоматикой Лапласа, фон Мизеса или Колмогорова, основанную на предположении, что вероятность является логическим, а не числовым отношением.

Возникшее под влиянием идей Джона Мейнарда Кейнса экономическое течение впоследствии получило название кейнсианство. Считается одним из основателей макроэкономики как самостоятельной науки.

Кейнсианство затронуло проблему организации национальной системы образования. При этом успеха достигают в тех странах, где усилия государства в этом направлении сосредоточено не только на переподготовке и повышении квалификации незанятого населения, но и на остальной звеньев общей и профессионального образования. В этой системе важное значение имеет общая и профессиональная допроизводственные образование, профессиональное обучение на предприятиях и профессиональная переподготовка и повышение квалификации незанятого населения в образовательной сети государственных служб занятости. Следовательно, помощь в обеспечении занятости получают молодежь, лица, которые

начинают трудовую деятельность впервые или после длительного перерыва; работники предприятий, особенно те, кто имеет устаревшую профессию, подлежит сокращению через реорганизацию или ликвидацию предприятий и т.д.;

Цель экономического подхода состоит в том, чтобы показать разумные возможности сочетания свободного рынка образовательных услуг с механизмами государственного регулирования сферы образования в интересах потребителей этих услуг.

Социологический подход нацелен на определение места и роли образования в обществе, выявление динамики взаимодействия образования и различных подсистем общества: экономических, политических, социальных, культурных. Социология изучает взаимосвязи образования с различными общественными структурами, институтами и организациями. Образование как социальное явление и процесс, как социальная система и институт, являясь элементом общества, испытывает на себе практически все изменения, происходящие в нем. Место образования в системе социальных отношений и процессов, социальных институтов и структур, его социальной роли в жизни общества.

Специфика социологического подхода к образованию состоит также в том, чтобы анализировать степень удовлетворенности им различных социальных общностей

Социологический подход к образованию означает изучение образования в качестве одного из образ жизни людей. Специфика социологического подхода к образованию элементов образа жизни людей, тесно связанного с другими элементами деятельности. Выявление социального самочувствия различных групп в сфере образования. Сочетание в изучении образования двух сторон – общественной и личностной. Они могут быть объединены в том случае, когда образование рассматривается как социальный институт.

Институциональный подход - структурно-функциональный анализ организационного строения образовательных систем. Описание структур, функций учебных заведений, изучение систем образования, как объектов управления. Именно институциональный подход дает возможность исследовать образование и на социальном, и на общественном, и на личностном уровнях.

Социокультурный подход – попытка обозначить социальный контекст образования. Концепция социализации личности. Соотношение воспитания и обучения в образовании. На его основе выводится институциональная ролевая матрица общения «учитель-ученик».

Социокоммуникативный подход - раскрывает культурно-генетические связи образования, механизмы становления и функционирования образования как социального института.

Социологический подход к образованию тесно связан с обозначенными: педагогическим, философским, экономическим подходами. Взаимосвязь научных подходов различных отраслей знания в общем объекте исследования – образовании, вместе с тем каждая отрасль знания имеет свой предмет исследования.

Цели и ценности образования. Философское понимание категорий цель и ценность

Ценности и цели

Важно прояснить сходство и различие в употреблении понятий ценности и цели — эти две категории часто упоминаются вместе. **Цель** (от греч. «телос» — результат, завершение) — осознанное предвосхищение результата деятельности. В самом общем виде цель можно определить (вслед за Аристотелем) как «то, ради чего». **Высокая значимость — ценность** — какого-то объекта в глазах данного человека может побудить его стремиться к обладанию им, т.е. поставить перед собой такую цель.

Таким образом, *ценность как переживаемое отношение и цель как предвосхищенный результат деятельности* могут замыкаться на одних и тех же объектах, но располагаются в различных плоскостях рассмотрения.

Ценности имеют приоритетное значение.

Человек может ставить себе цели и порой делает это, но по отношению к ценностям личности его цели занимают подчиненное положение, как в свою очередь средства по отношению к целям.

Личность скорее ощущает свои ценности, нежели сознает свои цели. В процессе развития она вырабатывает ценности, нормы и идеалы, которые и определяют ее путь. (Некоторые философские школы вообще отвергают категорию цели. В частности, прагматизм не считает человеческое поведение целенаправленным. Экзистенциализм отрицает не вообще цель и не целеполагание как таковое, он отрицает объективную обусловленность цели человеческого поведения в этом абсурдном мире и отдает целеполагание самому субъекту.)

Некоторые насущные ценности подменяются представлением о **норме**. Идеал же представляет собой некоторую конструкцию из горячо желаемых ценностей, вероятность осуществления которых невелика.

Ценности принадлежат не одному только сознанию, но всей целостности личности, в них много бессознательного. Обычно они только смутно ощущаются. При развитии самосознания ценности, вообще говоря, могут быть выражены явно, но весьма приблизительно.

В понятии цели, напротив, существен аспект осознанности: человек может задавать цели себе самому, другим людям или искусственным устройствам; приписывать их реальным людям, сообществам, природным или даже вымышленным объектам. В вероятностной среде, богатой случайностями, цели могут изменяться в процессе взаимодействия личности с ее окружением, ибо они (в норме) постоянно поверяются ценностями.

При всем многообразии ценностей образовательной сферы их можно условно разделить на две основные группы: ценности сохранения существующего порядка вещей и ценности его преобразования.

В любом обществе *ценности* бывают двух типов: те, что носят воспроизводимый характер (материальная и духовная культура, общественное богатство, добываемое в труде и т.д.) и невоспроизводимые (различные природные явления, полезные ископаемые, земля и т.д.). Возможность обладания невоспроизводимыми ценностями, право распоряжаться ими, управление, власть - все это ставит в неравное отношение к возможностям образования разные социальные, возрастные, национальные группы. (социальное неравенство и образование – проблема всегда была).

Воспроизводство социально значимых ценностей в масштабе всего общества осуществляется посредством выделения образования в самостоятельный социальный институт. Разная оценка значимости той или иной деятельности закрепляется, таким образом, с помощью образовательного института.

Различные социальные катаклизмы, так же, как и эволюционное развитие общества неизбежно видоизменяет институт образования. Благодаря своевременности и эффективности его преобразования общество может развиваться. Большое значение имеет смена ориентации образования, которая связана с тем, что другие ценности, а именно требования практической жизни, выступают на первый план. Особенно ярко такую смену ориентации образования можно проследить на примере становления профессионального образования. Именно с системой профессионализма, включенных в образовательный институт, в настоящее время связана ценностная нагрузка понятия «образованный человек», сохраняющаяся и поныне.

Система образования в любом обществе подвержена историческому изменению. Среди многих факторов этого изменения (смена социальной, экономической, политической структуры, смена характера труда, научно-

технический прогресс и т.д.) есть фактор смены ценностей в общественном сознании. Распространение новых ценностей влияет на направление развития образования.

Культура понимается как воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений жизни общества. Образование есть прежде всего социальный институт с функцией воспроизводства поведения и сознания людей, иначе говоря, культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе.

Ценностью культуры считается любой предельный смысл поступка, выбора, оценки индивида или общества, если этот смысл является воспроизводимым образцом. Ценность в широком смысле является родовым понятием по отношению к таким предельным образцам сознания, как принцип, идеал, конечная цель, сакральный символ и др. В пространстве культуры ценности имеют статус смысловых или логических сущностей.

В общественной жизни ценности могут выступать в форме потребностей, интересов, мотивов, установок, позиций социальных слоев, групп, классов и отдельных индивидов. Даже такие древние и распространенные ценности, как ценность человеческой жизни (принцип «не убий») имеют в каждой культуре свое время происхождения и исторически меняющийся статус, смысл, место среди других ценностей.

В деятельности социальных институтов носителями ценностей являются: сознание людей, поведенческие стереотипы и разного рода регулятивные тексты (моральные, религиозные, правовые, инструктивные и т.д.). Кроме того, ценности воплощены в предметах культуры.

3. Образование как ценность:

Системность же в подходе, в свою очередь, предполагает целостность самого понятия "ценность" применительно к образованию.

Категория "ценность образования" имеет системную, интегративную сущность. Она проявляется в единстве государственной, общественной и личностной составляющих категории "ценность образования". Только гармония всех трех указанных аксиологических блоков создает необходимые предпосылки для перехода от фактически внешней по отношению к сфере образования, преимущественно социокультурной и социально-экономической категории "ценность", к внутренней, собственно образовательной, психолого-педагогической категории "цель".

В истории развития образование происходил постепенный переход от образования как воспитания к образованию как социально-экономической подготовке, от лично-ориентированного образования к массовому.

Коллективистский принцип возобладал особенно в XX в. При всей важности коллективистских начал, предопределяющих государственно-общественную значимость образования, они не отражают главного – **личностной ценности образования, индивидуально мотивированного и стимулированного отношения человека к собственному образованию, его уровню и качеству.** Тем самым человеческая личность низводилась до уровня примитивного "винтика" государственно-общественного механизма со всеми вытекающими отсюда разрушительными и для человека, и для общества последствиями.

Философско-методологическое обоснование целей образования, естественно, должно предшествовать структуризации и собственно методической аранжировке этих целей, их конкретизации. Но именно в **процессе конкретизации и диагностирования целей,** оценки возможностей практической реализации выдвигаемых целей можно преодолеть еще далеко не изжитые декларативность и лозунговость целеполагания в образовании, когда вместо глубинных общечеловеческих и специфических (для народа данной страны) образовательных ценностей и целей, выдвигаются абстрактные, трудно технологизируемые призывы типа "формирования гармоничной, всесторонне развитой личности".

Технология целеполагания еще ждет своей междисциплинарной, системной разработки. В ней должны быть **синтезированы подходы** к обоснованию механизмов включения в собственно образовательную сферу таких материально-духовных, ментальных ориентиров, которые способствовали бы **единству** знаний и духовных, нравственных ценностей, придавали бы движению к достижению целей образования равнодействующую целенаправленность при всех естественных различиях индивидуально-личностных траекторий обучения, воспитания и развития человека.

В любом случае, однако, личностным ценностям образования должен принадлежать приоритет во всей междисциплинарной процедуре исследований, связанных с философско-методологическим осмыслением проблемы **"Образование как ценность"**, ибо и государственные, и общественные ценности образования не могут лишь дедуктивно распространяться на личностные образовательные ценности, ограничивая их заданными пределами и рамками.

Общечеловеческие ценности и общечеловеческие проблемы: социокультурный феномен образования.

Философия образования как отрасль философского знания пытается исследовать образование как социокультурный феномен, выявить смысл образования и особенность проявления этого смысла в ту или иную историческую эпохи, определить специфику исторических типов образования, выяснить роль мировоззренческих установок в образовании.

Образование как социокультурный феномен – это признание того, что образование может и должно быть рассмотрено только в контексте общечеловеческой культуры. **Смысл образования – трансляция (передача) знаний**, опыта и ценностей человеческого сообщества каждому отдельному индивиду в той мере, в какой они необходимы для полноценной и приносящей удовольствие жизни. В каждую историческую эпоху формы передачи этого опыта (методы, технологии), объем и качество знаний, ценностные ориентиры меняются, но смысл образования (во всех имеющихся определениях) в целом остается прежним.

Консерватизм. Ценности консерватизма в образовании

Культурный консерватизм (от лат. «conservatio» — сохраняю) — вероятно, самая древняя идеология образования. Идеи, лежащие в основе этого направления, по структуре довольно просты: образование есть передача культурных достижений, составляющих ткань цивилизации; долг учителя — сохранять и передавать достойные традиции прошлого. Уважение к традициям, стремление к ревностной их охране свойственно, в частности, всем религиям. Очень мощно представлено это умонастроение в любом гражданском обществе, существующем достаточно долгое время, чтобы пройти через различные острые кризисы. Консерваторы твердо и неуклонно противостоят всякого рода революционерам, готовым смести с дороги надежно устоявшееся прошлое и заменить его некими абстрактными, не вполне ясными идеалами.

Появление альтернативных образовательных систем стимулировало сторонников старой традиции осознать свои важнейшие ценности. Речь вовсе не идет о каких-то темных силах, обскурантах от образования: просто консерваторы вполне определенно полагают, что не дело школы возглавлять преобразовательные движения; по их глубокому убеждению, школа должна отстаивать ясные, определенные и, главное, стабильные ценности.

Цель образования, как полагают консерваторы, *в приспособлении не к жизни, а к нормам, непреходящим стандартам, вечным истинам*. Это происходит в процессе изучения вполне традиционных дисциплин: литературы, истории, предметов естественно-научного цикла. Дисциплину в широком смысле этого слова они глубоко почитают, понимая под ней не жесткое принуждение, не бессмысленную приверженность рутине, но *упорядоченность мышления, поиски цели и связности жизни*. Общее образование, считают они, с необходимостью традиционно, оно направлено на сохранение цивилизации. Это великая, святая по сути задача — сохранять и распространять совокупность известных истин, сохранять связь и суть человеческого существования, которая называется культурой.

Классический реализм

Одно из консервативных течений в философии образования называется **классическим реализмом**. Центральным принципом этого направления является то, что формы, идеи вещей имеют наиболее важное значение для их познания. Чтобы понять какой-то объект, надо постичь его форму. Классический реализм убежден, что **формы**— не плод воображения и не продукт культуры, они не изобретены познающими субъектами, а существуют объективно, т.е. буквально содержатся в самих объектах.

Классический реалист начинает размышления об образовании с вопроса: какие способности являются общими для всего человечества? И отвечает: способностями приобретать знания, использовать их и наслаждаться ими обладает каждый человек, они составляют часть человеческой природы. Поэтому общее образование должно быть направлено на формирование привычек приобретения знаний, использования их и наслаждения ими. При всем разнообразии дарований и интересов учеников у всех у них должны быть сформированы именно эти привычки.

«Образование — искусство передачи истины» (Джон Уайлд).

Эссенциализм

Одно из крайних консервативных течений, называемое **эссенциализмом** (от лат. «essentia» — сущность), упорно отстаивает необходимость сохранения и передачи идей, представлений и видов практики, которые характеризовали культуру в прошлом. Нынешняя культура, как полагают приверженцы этого направления, слишком далеко отошла от верной дороги. Чтобы человечество могло снова обрести веру в себя, необходимо сначала вернуться на эту дорогу, а потом уже надежно и стабильно двигаться вперед.

Эссенциализм решительно восстает против концепций, ставящих во главу угла учение путем проб и ошибок, гибкость преподавания, активную самостоятельную деятельность учащихся; он, хотя и признает некоторую ценность всего этого, считает гораздо более необходимыми для образования упорядоченность и глубокое содержание, последовательность и дисциплину.

К этому направлению принадлежат очень разные люди, верующие и неверующие, материалисты и идеалисты, но роднит их всех глубоко прочувствованное благоговение перед культурой прошлого.

Эссенциалисты возводят свою генеалогию к Платону и Аристотелю, числят в своих предшественниках многих мыслителей Возрождения и Нового времени. В их представлении о реальности входит концепция мира, который управляется нерушимым порядком, властвующим над человеком и через человека. Человек как микрокосм универсума (космоса, вселенной) «знает» универсум в той мере, в какой его мозг способен это отразить, т.е. воспроизвести содержание этого знания как некоего приближения к

объективно существующему. Ценности человека суть ценности универсума, они укоренены в объективном источнике и выводятся из него.

Майкл Полани: «Я попытался связать наши творческие устремления с биологической эволюцией, результатом которой мы являемся. Возникновение разума в космосе вдохновляет, но до этого продуктами эволюции были в основном растения и животные, которые вполне удовлетворялись своим кратким существованием. Людям нужна цель, простирающаяся в вечность».

Ричард Питере так выразил эссенциалистское представление об образовании: «Основополагающей идеей образования, несомненно, является то, что дети должны повторять в своем развитии в краткой форме развитие предков. Они должны быть посвящены в традиции, в которых неявно заложены фундаментальные принципы мышления.»

Перенниализм

Близкими по своим устремлениям к эссенциалистам являются перенниалисты (от лат. «perennia» — вечность). Они считают, что важнейшие представления античной и средневековой культуры так же применимы в наше время, как это было в XIII веке или V веке до н.э. Принципы философии аксиоматичны, они расположены вне времени и пространства, стоят над историей и над всеми отдельными культурами и именно поэтому могут служить надежными направляющими развития личности — в сущности, единственно надежными.

Реакция перенниалистов на кризис XX века заключается в призыве восстанавливать вечные ценности. Главными авторитетами для этого направления являются Платон, Аристотель и Фома Аквинский. Если наша больная культура хочет выздороветь, считают они, именно этих великих докторов следует призвать на помощь, только с их помощью можно разработать программу излечения от хаоса. Здесь также выступают вместе религиозные и светские мыслители: Фома Аквинский, правда, считал земную жизнь человека лишь подготовкой к небесной, однако он не отворачивался от проблем этого мира, признавал важность каждодневного труда и творчества.

По образовательным ценностям перенниалисты близки эссенциалистам: они верят в универсальность форм реальности и в то, что посредством познания мы ухватываем ее основные смыслы.

Образование для идеалиста — внутренний духовный рост, развитие природы ученика в направлении совершенствования «Я», роста самосознания и самоуправления. Цель образования состоит в содействии растущему человеку в полном раскрытии его уникального природного потенциала. Оно должно поднимать учеников к пределам их способностей и обращать к

основам существования — туда, где они будут вынуждены задать решающие вопросы относительно самой глубокой сущности реальности.

За исключением таких крайних направлений, как эссенциализм или перенниализм, в широком течении идеализма нет духа авторитарности. Ученики рассматриваются как существа, способные к развитию, совершенствованию, проявлению инициативы, стремящиеся уподобить себя далекому идеалу. Проявления инициативы не только поощряются, но считаются совершенно необходимыми для реального роста и развития. Поэтому для идеалистов учение есть не столько формирование человека внешними стимулами, сколько активный отклик индивида на эти стимулы. Знания образованного человека призваны в основном дать ему ощущение родства с бесконечным универсумом, но, тем не менее, они достаточно конкретны, чтобы его работа в этом мире могла доставлять удовольствие ему и приносить пользу другим.

Главным в преподавании считается прежде всего предоставление учителем должного примера для подражания, примера активной, зрелой, творчески живущей личности.

Либерализм. Ценности развития и роста

Сохранение традиционных ценностей, культурных достижений — задача настолько бесспорная, что многие современные направления мысли в области образования не считают необходимым ее специально подчеркивать. Конечно, они не отрицают значимости этой задачи, но на первый план для них выдвигаются ценности, которые были осознаны сравнительно недавно. Если консерваторы рассматривают более пристально работу учителя, его высокий долг и повседневные служебные обязанности, то либералы подчеркивают первостепенную важность деятельности учения, работы самого учащегося, они пытаются выявить основные факторы, способствующие развитию личности в образовании.

Экспериментализм

В поисках ценностей, которые должны руководить опытом, эксперименталисты обращаются к самому опыту. Они отдают себе отчет в том, что и деятельность может быть бесцельной, и даже опыт — не образовательным, и дело школы так организовать работу учеников, чтобы заменить случайную деятельность ведущей к ясному знанию и плодотворному пониманию.

Эксперименталисты отнюдь не считают, что каждый человек должен самостоятельно открыть или изобрести собственные новые ценности. Они не отвергают устоявшийся материал культуры, ценности, выработанные людьми в прошлом, именно с них следует начинать, к ним можно и нужно всегда обращаться. Но единственный способ плодотворно с ними

взаимодействовать — привлекать для решения собственных проблем, использовать для удовлетворения личного интереса.

Если консервативное направление подчеркивает роль образования как хранителя культуры, то социальный реконструктивизм видит в нем культурного архитектора. Указывая на высокий темп изменений в технологическом обществе, реконструктивисты пытаются показать, каким образом этими изменениями можно ответственно управлять при помощи системы образования.

Экзистенциализм

В системе ценностей экзистенциализма главное место занимают **свобода и ответственность**. Для экзистенциалиста человек всегда находится в становлении, всегда отвечает за то, что он с собою сделал, его свобода и ответственность за себя не имеют границ. Человек — не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий, в частности, свое отношение к себе и миру. Выбор для экзистенциалиста — главный аспект человеческой жизни.

Поскольку для представителей этого направления **результатом образования является самостоятельная человеческая личность**, они мало заинтересованы в простой передаче учащимся каких-то сведений, пусть даже о реальности, истине и добре. Их больше интересует, какую роль данные знания или представления играют в конкретном индивидуальном существовании. Экзистенциалисты признают возможность объективного знания, но не видят смысла в его распространении как такового, вне значимости этого знания для человека.

Знание в самом полном и проникновенном смысле этого слова существует для них лишь как нечто, возникающее из человеческих переживаний. **Образование — процесс развития свободных, самоактуализирующихся личностей**, поэтому организация образовательного процесса не создает необходимости ни в принуждении, ни в предписаниях, учащиеся сами выбирают и создают свою природу. Подлинно человеческое образование, считают экзистенциалисты, должно пробуждать в ученике осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального выбора.

В рамках экзистенциалистского представления о мире образование начинается не с изучения природы, а с постижения человеческой сущности, не с освоения отчужденного знания, но с раскрытия нравственного «Я». Хотя процесс организованного образования обычно осуществляется не в одиночку, а в группах, это вовсе не мешает экзистенциалистам видеть в учащихся отдельные личности и рассматривать группы лишь как среду, в которой проходит свой уникальный путь каждая отдельная личность.

Дети пришли в этот мир, обладая полной свободой строить себя, они рассматриваются как активные и сознательные существа, которых невозможно, безнравственно приводить в соответствие с неким априорным знанием о том, какими они должны стать. Долг учителя состоит в такой организации учебного процесса, чтобы каждый ученик мог ощутить три основные ценности жизни: я — существо выбирающее, и мне не избежать выбора собственного пути по жизни; я — человек свободный, абсолютно свободный в определении целей моей собственной жизни; я — человек, несущий личную ответственность за каждый совершаемый мною акт выбора.

Все это может произойти лишь в атмосфере свободы, следовательно, в образовательных учреждениях не должно быть иерархии власти, доминирования педагогов над учащимися, внешних стандартов успеха, а стало быть, нет надобности в тестах и оценках. **В центре учебного процесса — самоопределение ученика.**

Экзистенциалисты считают, что современные школы с их озабоченностью дисциплиной и применением всякого рода наказаний разрушают спонтанность, любознательность и творческие способности учащихся, препятствуя тем самым развитию личности. Для них педагог — лишь один из источников самоуправляемого роста ученика Учитель создает среду, позволяющую каждому ученику принимать осознанные решения относительно собственной свободы. То, что изучается, должно иметь какой-то смысл в жизни ученика; ученик должен не просто принять определенные знания и ценности, но прожить, пережить их.

С точки зрения педагогов-экзистенциалистов, школы обязаны признавать, что все творческие работы учеников обладают высокой степенью оригинальности, отмечены печатью индивидуальности. Для такого образования очень важен личный опыт ученика в музыке, танце, драме, живописи, пластических искусствах, литературе. Однако и в этой области опыт должен соответствовать видению самого ученика, а не мастера. Качество созданного здесь менее важно, чем сам факт создания учеником чего-то такого, что он сам интерпретирует как выражение своего личного опыта. В некотором смысле каждый человек сам творит свою личную историю. **«Главной ценностью образования является возможность завоевания внутренней духовной свободы отдельным человеком» (Жак Маритен).**

Еще одна ценностная концепция подчеркивает, что образование могло бы сыграть важную роль для обеспечения приспособления несозревших еще членов общества к жизни. Для этого нужно создавать учебные программы, которые отталкивались бы от каждодневных интересов и проблем жизни детей и подростков.

В сущности, речь идет о довольно простых (по постановке, а не по осуществлению) задачах: во-первых, помочь детям и подросткам выработать разумное отношение к основным проблемам повседневной жизни и навыки их решения; во-вторых, помочь им осознать непреходящий, постоянно повторяющийся характер многих ситуаций, с которыми приходится встречаться. В частности, такой ситуацией является демократический выбор лидера, идет ли речь о капитане команды, редакторе школьной газеты или президенте школьного совета.

Осмысленный повседневный опыт и есть источник развития для учеников, материал конкретных ситуаций жизни всегда имеет для детей смысл, он тесно связан с их собственными ценностями и целями, только на таком материале и можно чему-то учиться. Сторонники этой концепции подчеркивают, что при нынешней быстроте происходящих в обществе изменений школа не может подготовить человека ко всем тем ситуациям, с которыми он встретится в будущем, это недоступно никому из ныне живущих. Следовательно, они должны уметь видеть сегодня в конкретных ситуациях жизни общий рисунок, структуру, чтобы иметь возможность завтра разглядеть ее в ныне неизвестном.

Учение в концепции приспособления к жизни — процесс использования человеком своего разума для организации собственного опыта в некоторую связную систему, которая помогала бы ему упорядочить свои отношения с реальностью и в то же время сделать эти отношения глубоко индивидуальными; это поиск личной истины. В своих теоретических истоках эта концепция, как можно видеть, отправляется в основном от идей Джона Дьюи.

Контрольные вопросы

- 1) Дайте определение образованию в разных значениях: **процесс, результат, система, сфера, ценность.**
- 2) Назовите и раскройте основные функции образования.
- 3) Дайте определение таким понятиям, как структура и система образования.
- 4) Перечислите уровни образования.
- 5) Перечислите основные подходы к образованию.
- 6) **Что такое цель образования? Какой она должна быть? Какой она была в разные периоды развития человека и общества?**

Список использованной литературы\

1. Болотина Л.А., Ильина Е.А. Психология и педагогика: Конспект лекций. - М.: МИЭМП, 2012. - 68 с.

2. Ваторопин А.С. Политические ориентации студенчества // Социологические исследования. - 2000. - №6. - с. 39 - 43

3. Глебова Т.Д., Доступность высшего образования для выпускников городских и сельских школ (Социологический анализ) : Дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 Хабаровск, 2005 219 с.

4. Горяинов В.П. Эмпирическая классификация жизненных ценностей в постсоветский период // Полис. - 2003. - №4

5. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. 031000 «Педагогика и психология»: Допущено М-вом образования РФ/ О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. - М.: Владос, 2008. -160 с.

6. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов: Рек. М-вом образования РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. - М.: Гардарики, 2003. -475 с.

Лекция 4. Идеалы и результаты образования.

План

1. Идеал образованности. Единство целей и результатов образования.
2. Общая цель и ее результаты. Промежуточная цель и результаты образования: грамотность, функциональная грамотность, компетентность, культурность.
3. Личность человека как результат образования. Критерии результатов образования и образованности.
4. Качество образования как критерий образования. Общественное измерение результатов образования.

1. Идеал образованности. Единство цели и результатов образования

Каждое общество имеет свой идеал образованности, сформировать который и есть плавная цель образования.

Этот идеал определяется социальными потребностями.

Идеал образованности - социально значимые представления о наиболее желательных результатах образования, т.е. такой системе достижений учащихся, которая соответствует состоянию общества и способствует его динамике.

В разные эпохи этот идеал разный.

Античный идеал образованности выражался в понятии “гражданин”, и он включал в себя гражданские добродетели свободного человека (чувство долга, ответственность, защита родины), знание философии, музыки, ораторского искусства, физическое совершенствование. Гуманистический идеал эпохи Возрождения понимается как широкая всесторонняя образованность и может быть выражен в определении “Homo uniuersale”.

Идеал образованности Нового времени, эпохи развития естественных наук и капиталистических отношений, выдвигает на первый план профессиональное знание. Этот идеал может быть выражен в определении “Homo faber”.

В наше время этот идеал меняется, он включает в себя не только профессионализм, но и общую культуру, планетарное мышление, культурный плюрализм.

В пленарном докладе Юнеско 1990 года выражено следующее представление об образовании XXI века: *базовая ценность новой культуры - это устойчивое развитие общества и индивида*, поэтому в качестве целевых ориентиров образования могут быть выделены следующие задачи:

- 1) формирование проектно-ориентированного мышления, владение интеллектуальными стратегиями, которые позволяют эффективно использовать знания для решения проблем.
- 2) формирование способности и готовности к позитивной коммуникации на межгосударственном, межкультурном, межличностном уровнях;
- 3) формирование социальной ответственности перед собой, обществом, государством.

Это и есть современный идеал образованности

Этот идеал предполагает: *профессиональные компетенции* (знания, информация, стратегии), *культурные компетенции* (коммуникативность, поликультурность), *социальные компетенции* (этика, гражданское сознание, моральное сознание, самосознание).

Идеал образованности задает современную модель личности.

Единство целей и результатов – это идеальное состояние системы образования.

Цели образования коррелируют с идеалом образованности, определяются им.

Результаты образования зависят также от многих других факторов – форм и методов, построения системы, технической оборудованности, личности обучаемого и обучающего (педагога, преподавателя) и т.д.

Между целями и результатами лежит сам процесс образования. Бывает так, что в этом процессе цели размываются, утрачиваются. Тогда они не совпадают. Для совпадения целей и результатов каждый элемент процесса должен направляться целями. Должно затрачиваться постоянно большое количество энергии – интеллектуальной, физической, материальной – чтобы результат совпал с целью. Большое значение имеют:

- *менеджмент образования* (организация процесса, работы всего кадрового состава образовательного учреждения),
- *самоменеджмент обучающегося*,
- *квалификация преподавательского состава*;
- *потенциал субъектов образования и др.*

Общая цель и ее результаты. Промежуточная цель и результаты образования: грамотность, функциональную грамотность, компетентность, культурность.

Образование в своей качественной характеристике - это не только ценность, система или процесс. Это - по самому своему смыслу еще и **результат**, фиксирующий **факт присвоения** и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния "потребителей продукции" образовательной сферы - государства, общества, каждого человека, всей цивилизации в целом.

Возникает вопрос: можно ли результат прогнозировать, подготавливать с помощью стратегии развития образования, т.е. в философии образования?

Ответ на этот вопрос однозначен: без предвидения, а в более технологическом выражении, - без прогнозирования ожидаемых и желательных результатов образовательной деятельности какие бы то ни было исследования стратегического характера просто лишены смысла. Более того, столь необходимая конкретика любой стратегии напрямую зависит от **степени конкретизации ожидаемых результатов** образования (на любом уровне) в соответствии с возможно более конкретными **критериями** результативности, относящихся ко всем компонентам образовательной "продукции".

Результат образования (точнее, результат функционирования образовательной сферы) может и должен оцениваться **непосредственно** (как совокупность знаний) и **опосредованно**, на уровне экономического, нравственного, интеллектуального, научно-технического, культурного, экологического, демократического, правового, ментального состояния и потенциала социума, государства, цивилизации в целом.

Качество, результат образования, таким образом, следует оценивать как на индивидуально-личностном уровне с учетом реальных образовательных приобретений личности, так и на общественно-государственном и даже на общецивилизационном уровне, когда фиксируется тот непреложный факт, что всесторонний прогресс каждой страны, каждого социума немислим без соответствующего образования и того внимания, которое уделяют государство и общество образовательной сфере.

С точки зрения методологии оценки качества образования, чрезвычайно важной представляется **проблема стандартизации** ожидаемых и желательных результатов образовательной деятельности. В настоящее время этой проблеме уделяется повышенное внимание. Появилось немало публикаций, ведутся дискуссии, разрабатываются образовательные стандарты на международном, государственном, региональном уровнях, даже на уровне учебных заведений различного типа.

Основное внимание при этом уделяется **разработке стандартов**, отражающих уровневые и профильные аспекты образования - *дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего, последиplomного (непрерывного)*. Такие стандарты полезны и могут служить критериальной основой оценки тех или иных конкурирующих образовательных стратегий.

Но этого явно недостаточно. Пока не уделяется должного внимания **лично-ориентированным стандартам**, позволяющим дифференцировать образование в соответствии с интересами, способностями и образовательными потребностями личности. Из-за неразработанности надежных диагностических методик важнейшие проблемы дифференциации, а в более широком контексте - **демократизации образования** все еще лишь декларируются, что сдерживает поиск эффективных стратегий развития многообразных образовательных систем.

Не менее важной задачей представляется разработка всего комплекса междисциплинарных **проблем прогностической стандартизации образования на уровне общей оценки состояния и перспектив развития образования в стране и в мире** в связи с проблемами материально-духовного синтеза важнейших жизненных ценностей человека и человечества. Эта задача цивилизационного масштаба еще ждет своего решения, но необходимость такого решения становится все более очевидной: **только на основе реальной оценки собственной образовательной сферы и сравнения уровня образования с международным уровнем высших образовательных достижений любая страна может рассчитывать на полноправное и многоаспектное партнерство в мировом сообществе, конкурентоспособность экономики, уважение к духовным, культурным и ментальным традициям и ценностям ее народов.**

Целостность и интегративную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте можно познать и понять только на основе четкого представления о **структуре и иерархии результативности образовательной деятельности**, ее преемственно связанных этапах. При этом важно подчеркнуть, что даже самые глобальные государственно-общественные образовательные достижения и результаты (как непосредственные, так и опосредованные) должны рассматриваться сквозь призму личностных образовательных достижений, поскольку, в конечном итоге, **совокупный образовательный потенциал общества определяется конкретными образовательными приобретениями личности**, каждого человека на всех этапах его жизненного пути.

В связи с этим рассмотрим иерархическую образовательную "лестницу" восхождения человека ко всем более высоким образовательным результатам.

Грамотность. Школа готовит человека к жизни и труду. Естественно возникает вопрос: каким должен быть тот **минимально необходимый** уровень знаний, умений, навыков, творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, который требуется для включения в разнообразные виды деятельности и отношений и является стартовой основой для последующего непрерывного развития личности?

Ответ на этот вопрос предполагает обращение к весьма распространенной категории "**грамотность**".

Чаще всего даже в научных трудах ограничиваются **обыденной, "житейской" трактовкой понятия "грамотность"**, имея в виду, прежде всего, **"такой уровень обученности, который требуется гражданам, чтобы функционировать в обществе"**.

Такой прагматичный подход к определению понятия "грамотность" в весьма одностороннем плане фиксирует **адаптивные функции образования**. Речь идет лишь о том, чтобы удовлетворять прямые и непосредственные запросы общества в людях, способных исправно выполнять свои функциональные обязанности и в меру их успешного выполнения чувствовать себя в социально-экономической среде более или менее комфортно.

Здесь четко просматривается подход: "**человек для общества, для государства**", "**человек - винтик**" в сложном хозяйственном механизме, *человек - не столько личность, сколько простой исполнитель, работник, "кадр"*... На правах "**человеческого фактора**" он должен выполнять некую сверхзадачу - обеспечивать "**высокие темпы научно-технического прогресса**" в "**эпоху научно-технической революции**" и т.д., и т.п.

При таком сугубо технократическом подходе ничего не остается от декларативных лозунгов типа "**всестороннее развитие личности - высшая цель системы образования**", "**все во имя человека, все во благо человека**" и

т.п. Духовная сфера личности, **нравственные** составляющие подлинно грамотного человека при таком подходе остаются в тени. В лучшем случае, они лишь провозглашались в виде некоего абстрактного идеала, не подкрепляясь сколько-нибудь конструктивными усилиями по формированию соответствующих нравственных и мировоззренческих качеств.

Между тем, еще задолго до появления указанных выше установок по "формированию социалистического и коммунистического типа личности" предпринимались конкретные шаги по практической реализации принципиально иной концепции грамотности, когда на передний план, в качестве **сверхзадачи педагогической деятельности** выдвигалось гармоничное **духовное развитие личности** детей и подростков. Истоки этой концепции следует искать еще в древних цивилизациях Китая, Персии, Индии, Египта, Рима.

В эпоху Возрождения в рамках общественного движения за гуманизм появились школы, в которых преподавались классические языки, литература, различные виды искусств и другие ценности духовного и культурного наследия древнего мира. Такие школы назывались классическими школами, грамматическими школами или **гимназиями**.

Эти школы не готовили своих учеников непосредственно к конкретным видам трудовой деятельности. Их цель заключалась в том, чтобы дать образование, отвечающее гуманистическим идеалам формирования личности, свободной и творческой, не связанной какими бы то ни было конъюнктурными потребностями внешней по отношению к системе образования среде. В то время такое образование было элитарным, доступным лишь незначительному числу состоятельных людей и в целом не поддерживалось ни церковью, ни набирающей силу буржуазией, промышленниками и крупными латифундистами, заинтересованными в постоянном притоке в хозяйственную сферу профессионально компетентных рабочих и специалистов.

Это различие концептуальных подходов нашло выражение в терминах: *классическое образование и реальное образование*.

Классическое образование в его изначальном виде оказалось несовместимым с общественной потребностью в так называемом **реальном образовании**, которое постепенно вводилось в школу, изменяя ее целевые установки, содержание и организационные формы образования и объективно способствуя прямой и непосредственной (хотя, заметим, зачастую и примитивно прямолинейной) связи школы с жизнью, дифференциации и вариатизации типов учебных заведений.

Длительный период классическое и реальное образование сосуществовали, взаимно дополняя друг друга, хотя это взаимодополнение могло

рассматриваться лишь с позиций государственной и общественной оценки сферы образования, но отнюдь не с позиций личности, которая фактически была лишена возможности свободного выбора вида образования из-за имущественных и сословных различий, существующих в социуме.

В конечном счете, закономерный процесс интеграции привел к тому, что наиболее массовым типом учебного заведения, дающего человеку путевку в жизнь, оказалась **общеобразовательная средняя школа**, которая и в настоящее время повсеместно находится в зоне повышенного общественного внимания. Именно **общее образование**, рассматриваемое в качестве **базового звена системы непрерывного образования**, выступает в качестве основного объекта концептуальных теоретических и прикладных научных изысканий не только педагогического, но и междисциплинарного характера.

Существенно меняется и представление о грамотности. Наметилось несколько подходов к анализу функционального предназначения, содержательного, предметного наполнения категории "грамотность" как некоего **исходного результативного компонента** образовательной деятельности.

Не вызывает возражений *пропедевтический* (в определенном смысле - **подготовительный**) смысл грамотности: она важна и сама по себе, но вместе с тем и как ступень (но ступень необходимая и обязательная) для последующего образования, формирования личности. Можно считать общепринятым и тезис о некотором **образовательном минимуме**, воплощенном в понятии "грамотный человек". Не подлежит сомнению и то, что в понятии "грамотность" аккумулируются и гуманитарные, и естественнонаучные аспекты первоначального познания мира в их гармонии и взаимодополнении.

В то же время возникает ряд других, весьма сложных вопросов, относящихся к сущности категории "грамотность", аргументированные ответы на которые могут быть получены в результате системного философско-образовательного анализа.

Обозначим эти вопросы.

Что конкретно означает словосочетание "**образовательный минимум**"? Детерминирован ли этот минимум объективными факторами, и, если да, то какими именно?

Как определить **оптимальные пропорции** гуманитарных и естественнонаучных (как, впрочем, и ряда других) аспектов грамотности? Каким путем должно проводиться такое обоснование, на основе каких критериев?

Если грамотность - лишь необходимый этап в становлении личности, то какими должны быть последующие этапы, в какой мере и каким образом может быть реализована необходимая **преемственность** между ними?

Существуют ли **временные границы**, отведенные человеку для овладения грамотностью, или это непрерывный во времени процесс, так или иначе свойственный всем этапам непрерывного образования и самообразования?

Если грамотность (как и любой другой компонент результативности образования) по самой своей сути ориентирована на будущее, на включение человека в последующие этапы учебной и трудовой деятельности, динамичную структуру человеческих отношений, а также отношений к миру и самому себе, то нельзя ли в прогностическом аспекте раскрыть само содержание грамотности на пороге XXI века, построить своеобразную модель "**человека грамотного**", вписывающегося в уже просматривающиеся достаточно зримо контуры наступающего столетия?

Ответы на эти и аналогичные им по своей философско-образовательной наукоемкости вопросы могут составить основу **теоретической концепции грамотности**, к разработке которой, ввиду особой значимости данной проблемы, следовало бы приступить незамедлительно.

Анализ пропедевтических функций грамотности возможен, если данная категория будет рассматриваться во взаимосвязи с категориями "**образованность**", "**профессиональная компетентность**", "**культура**", "**менталитет**", характеризующими структуру становления личности.

В контексте взаимосвязи и преемственности этих существенно различных по своему общественно-образовательному статусу категорий можно утверждать, что грамотность – это **необходимая ступень** и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры, и широко понимаемой ментальности личности. Она должна содержать в себе "эмбрионы", "ростки" каждого из последующих этапов становления личности. Но в самом исследовании этих "эмбрионов", по-видимому, имеет смысл руководствоваться не только индуктивной логикой восхождения от условно более низких к столь же условно более высоким ступеням личностных образовательных приобретений (от "**грамотности**" - к "**ментальности**"), но и логикой дедуктивной (от "**ментальности**" - к "**грамотности**"). В этом случае нормативно обоснованные структурные компоненты ментальности, культуры, профессиональной компетентности, образованности, надо полагать, позволят выйти и на содержание "эмбриональных" компонентов грамотности.

Грамотность полиструктурна. В современном понимании - это уже не просто умение читать, писать и считать. В минимально необходимом по объему, но в строго научном и вместе с тем в доступном для учащегося виде, **в ней**

должны найти свое воплощение важнейшие объективные характеристики и параметры природы, общества, человека, его духовные, нравственные личностные устои и ориентиры, а также способы познания этих характеристик и параметров в естественном единстве с формируемыми отношениями к ним.

Грамотный человек - это, прежде всего, человек, подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала. Грамотность обеспечивает человеку определенные стартовые возможности. Социальная справедливость требует, чтобы эти возможности были равными для всех людей, независимо от их индивидуальных различий.

Важнейшая, собственно педагогическая характеристика грамотности, - доступность овладения ею для всех и каждого, исключая необратимые случаи тяжелой патологии в физическом и психическом развитии человека.

Уже из изложенного выше краткого анализа категории "грамотность" следует, что традиционные представления о том, что формирование грамотности есть только и исключительно прерогатива школы, причем преимущественно лишь ее начального звена, нуждаются в существенных коррективах. В те времена, когда грамотность сводилась лишь к овладению элементарными навыками чтения, счета и письма, действительно можно было ограничиться начальным звеном общеобразовательной школы. Но такое представление безнадежно устарело. Появление феномена **функциональной грамотности**, обычно рассматриваемого на фоне справедливо критикуемой массовой (в тех или иных областях) **функциональной безграмотности**, существенно расширило временные рамки приобретения человеком тех или иных компонентов грамотности.

Концепция непрерывного образования, которая столь активно проводится в жизнь во многих странах мира, связана отнюдь не только с сугубо профессиональным последипломным образованием взрослых в целях повышения их профессиональной квалификации или профессиональной переподготовки. Не меньшее значение в рамках этой концепции отводится и вопросам *ликвидации общей и функциональной безграмотности*, предоставления каждому человеку на любом этапе его жизненного пути возможностей для ликвидации пробелов в своем образовательном статусе.

Образованность. Грамотность и образованность - категории однопорядковые в структурном отношении, но отнюдь не тождественные. Их состав однотипен, но отсутствие тождества объясняется очевидными различиями, прежде всего, количественного характера, - в объеме, широте и глубине соответствующих знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих характеристик.

Образованность - это грамотность, доведенная до общественно и лично необходимого максимума.

Образованность предполагает наличие достаточно широкого кругозора по самым различным вопросам жизни человека и общества. Но, вместе с тем, она предполагает и достаточно определенную **избирательность** по глубине проникновения и понимания тех или иных вопросов. Именно поэтому профессионально сориентированная образованность должна строиться на широкой общеобразовательной основе.

Невозможно быть образованным в той или иной области, не будучи грамотным в ней. Структура образованности в личностном плане фактически воспроизводит структуру грамотности, но наполнение каждого компонента конкретным содержанием оказывается существенно различным. Объективная необходимость изменения структуры и содержания образованности ведет к соответствующим изменениям структуры и содержания грамотности.

Образованность - категория, характеризующая **личностные** образовательные приобретения (хотя в принципе можно говорить и об общем уровне образованности всего общества). Образование же (имеется в виду, прежде всего, общее образование) детерминировано не только личностными, но и **общественно-государственными** потребностями. Конечно, при нормативном определении структуры общего образования автоматически определяется и структура необходимой грамотности. Но структура грамотности может быть и шире структуры требуемого на данном этапе общественного развития общего образования.

Компоненты массовой грамотности могут до поры оказаться невостребованными, они как бы ждут своего часа, определяя своеобразный резерв, **избыточность** грамотности. Определение структуры грамотности в этом случае представляет собой вполне самостоятельную междисциплинарную задачу, которая не может быть решена путем простой проекции структуры общего образования на структуру грамотности. Так, например, до определенного момента речь идет не столько о компьютерной, информационной, экологической, экономической, психолого-педагогической, художественно-эстетической, правовой, политической и других видах общей образованности, сколько о соответствующих видах **функциональной грамотности**. Но и в этом случае главное - создание предпосылок для последующего расширения и углубления приобретенных знаний, умений, навыков и т.д.

Временной интервал между соответствующими видами грамотности и образованности не должен быть слишком большим, поскольку фактическая невостребованность тех или иных компонентов функциональной

грамотности неизбежно ведет к их "старению" и обесцениванию, а следовательно, - к бесцельной перегрузке учащихся.

Профессиональная компетентность. Общее образование, как и грамотность, - не самоцель. В условиях естественного разделения труда каждому человеку приходится самоопределяться в выборе той или иной профессии или специальности. Важно учитывать, однако, не только экономическую эффективность разделения труда, но и личностные потребности наиболее полной **жизненной самореализации** в соответствии со своими способностями и интересами. Ясно, что такая самореализация возможна лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности, в которой человек должен быть **профессионально компетентным**.

Конечно, человек может проявить свою индивидуальность и реализовать свой образовательный потенциал и в нескольких разных сферах, но в этом случае следует говорить уже не столько о профессиональной компетентности, сколько об общей одаренности личности, способной с одинаковым успехом мыслить и действовать в различных областях науки, культуры, искусства и т.д.

Категория "профессиональная компетентность" определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

"Эмбрионы" всех этих качеств должны присутствовать не только в структуре и содержании общего образования, но и в структуре грамотности. Во-первых, это та самая функциональная грамотность, которая востребуется и актуализируется на собственно профессиональном уровне, а, во-вторых, - это те ее компоненты, которые могут быть отнесены не столько к предметному содержанию, сколько к формируемым **качествам личности**: ответственности, творчеству, любознательности, настойчивости, стремлению к приобретению новых знаний, эстетическому восприятию действительности и, конечно же, к высокой нравственности, без которой немислим подлинный профессионал своего дела.

Культура. Профессиональная компетентность в какой-либо сфере деятельности - необходимый компонент приобщения человека к широко понимаемой культуре. Понятие "**культура**" трактуется по-разному. Но при всех различиях в нюансах наиболее существенными ее атрибутами признаются глубокое, осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений.

Культура (отнюдь не обязательно гуманитарная, художественная, в равной мере это относится и к культуре технической, технологической, экономической, правовой, политической и т.п.) - высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. **Именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность.** Естественно, что этот уровень результативности образования должен стать объектом повышенного внимания не только профессиональных культурологов, но и педагогов, которые затем путем дедуктивного распространения соответствующих содержательных компонентов культуры могут предложить обоснованные модели профессиональной компетентности, общей образованности и грамотности²⁵.

Менталитет. Как уже отмечалось, высшая ценность образования и его иерархически высшая цель - формирование менталитета личности и социума. **Менталитет - квинтэссенция культуры.** В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. Именно менталитет предопределяет конкретные поступки людей, их отношение к различным сторонам жизни общества. Вполне понятно, что **результат образования, в конечном итоге, должен оцениваться не только по непосредственным, наблюдаемым и жестко контролируемым (точнее, поддающимся такому непосредственному контролю и оценке) параметрам эффективности педагогической деятельности. В конечном счете, важна оценка и по отдаленным результатам этой деятельности, на уровне ментальных приоритетов и предпочтений данного конкретного общества, но с учетом динамики общечеловеческих ценностей и идеалов и меняющихся критериев реального материально-духовного прогресса и человека, и общества.**

Вполне естественно, что в структурной цепочке результативности образования - "грамотность" - "образованность" - "профессиональная компетентность" - "культура" - "менталитет"- именно менталитет занимает иерархически высшую ступень, предопределяя содержание всех других звеньев этой цепочки.

Менталитет не идентичен категориям "сознание", "поведенческие установки" и т.п. Он характеризует глубинные, **критериальные основания** личностных и общественных **отношений** к различным сторонам жизни, поведения и поступков. Можно утверждать, что менталитет представляет собой **критериальную основу личностного и общественного сознания.**

В связи с этим следует различать:

- - **индивидуальный менталитет**- на уровне конкретного человека, конкретной личности;

- - **общественный менталитет** - на уровне групп, коллективов, сообществ, отличающихся по национально-этническим, классовым, профессиональным, возрастным и иным признакам;
- - **менталитет социума** - на уровне интегрально понимаемого общества, объединяющего все входящие в него сообщества, коллективы и группы, всех индивидов, то есть на уровне **всего народа**, проживающего и жизнетворящего в данной стране, в данной исторически сложившейся **социокультурной** среде и непрерывно воспроизводимого в сменяющихся друг друга поколениях.

В отличие от индивидуального и общественного сознания, менталитет не ограничен лишь когнитивной, психофизиологической сферой человеческого существования. Менталитет - категория, прежде всего, **социальная**, а в более широком плане, и это надо подчеркнуть особо, категория - **моральная, нравственная**. Только при этих условиях менталитет может выполнять функции критериальных оснований по отношению к индивидуальному и общественному сознанию, мировоззрению и поведению.

Именно **множественность** общественных менталитетов в одном и том же социуме заставляет ввести и использовать, наряду с категорией "общественный менталитет", еще более масштабную категорию - **"интегральный менталитет социума"**.

Менталитет социума представляет собой наиболее стабильную во времени духовную субстанцию, присущую данному социуму. Это позволяет с оправданным оптимизмом апеллировать именно к данной категории при рассмотрении наиболее существенных проблем развития, взаимодействия и духовной интеграции социумов. Что же касается ценностно-целевых приоритетов образования, то и в этом случае, помимо естественного обращения к индивидуальным параметрам менталитета, апелляция к интегрально понимаемому менталитету социума вполне оправдана, поскольку, в конечном итоге, высшей ценностью и иерархически высшей целью образования являются именно ментальные характеристики **и личности, и социума** в их естественной взаимосвязи и взаимозависимости.

Личность человека как результат образования. Критерии результатов образования и образованности

Антропологический подход исходит из принципа целостности человека. Человек - это не только разум, но и тело, душа, дух . Поэтому знания- только один из элементов этой сложной и многогранной структуры, причем не самый существенный. В нее включаются ценностные ориентации личности, ее нравственно-волевые черты, эмоциональные и физические характеристики.

“Личностные достижения” - достижения во всех сферах структуры личности; это:

- умение применять знания на практике;
- умение принимать решения и нести за них ответственность;
- умение противостоять обстоятельствам и находить выход в сложных ситуациях;
- способность выстраивать свою жизненную стратегию и следовать ей;
- способность отстаивать свои убеждения;
- способность контактировать с другими людьми и др.

Ведущая функция образования - функция социализации; образование, как и культура, выполняет защитную функцию.

Человек - 1. индивидуальное существо, 2. социальное существо.

Сформировать эти сущности - задача образования.

Социокультурный тип образования определяется системой ценностей общества. Например, такой главной ценностью в системе образования Германии является наука, в Англии - это формирование гражданина, закалка характера, во Франции - это прежде всего прикладное знание, техника и т.д. (см. Гессен С.И. Основы педагогики).

Социальный характер целей образования определяет и социальный характер средств образования. Э. Дюркгейм: “В школе та же дисциплина, те же правила и обязанности, те же поощрения и наказания, тот же тип отношений, что и в обществе”. Таким образом, школа- это “своеобразный зародыш социальной жизни”(60-61)

По мнению Э. Фромма, **экзистенциальные потребности человека** состоят в следующем:

- потребность в единении с другими живыми существами, с людьми, в общности к ним;
- потребность в укорененности и братстве;
- потребность в преодолении и созидательности, творчестве (в противовес разрушительности);
- потребность в чувстве тождественности, в индивидуальности, развитии (в противовес стандартному конформизму);
- потребность в системе ориентации и поклонении (которая реализуется в наличии высших целей, ценностей и идеалов общества, а также в религии).

Здоровое общество - то, которое способствует реализации этих потребностей. Современное западное общество - больное общество, т.к. в нем происходит фрустрация экзистенциальных потребностей человека.

В отношении целей, идеалов и личностного смысла образования существуют две основные модели образования:

Антропоцентристская модель образования	Системоцентристская модель образования
Цель образования	
Развитие человека, личности как субъекта культуры	Формирование «винтика» социальной системы, средства достижения целей ее целей
Назначение образования	
Создание условий для развития личности и конструктивного удовлетворения ее потребностей в самоутверждении	Социализация и профессионализация личности с позиций максимальной общественной полезности
Цель обучения	
Приобщение к культуре	Овладение знаниями, умениями и навыками, т.е. нормативами, заданными системой и носящими характер универсальных требований
Ценность личности	
В ее уникальности, неповторимости, индивидуальности	В соответствии ее общепризнанным нормам, стандартам

Современная ситуация может быть охарактеризована как переход от 2 к 1 модели образования. Если раньше мы только говорили как о сверхзадаче образования о формировании гармонично развитой личности, а на деле формировали “колесико” и “винтик” единой социальной системы, то теперь общество все более зримо приходит к сознанию того, что человеческая жизнь - высшая ценность в мире, а система образования должна быть адаптирована не только к потребностям государства, но и к потребностям самой личности.

Качество образования как критерий образования. Общественное измерение результатов образования.

Сложность адекватной оценки ментальных приобретений личности, не говоря уже об оценке ментальных параметров социума, вполне очевидна. Говорить о непосредственных способах контроля и оценки столь глобальных результатов образования, по-видимому, пока не приходится, тем более в режиме синхронной оценки (в режиме реального времени) и с учетом побочного влияния на ментальные характеристики не только образовательных, но и многих других факторов (исторических, национально-этнических, религиозных, философских, культурных, политических, экономических и т.д.). Но и оставлять без внимания именно этот уровень оценки **социальной отдачи** образовательной сферы тоже нельзя. В связи с этим речь должна идти о разработке междисциплинарных критериев опосредованной, косвенной, пролонгированной (мониторинговой) оценки ментальных параметров **по их проявлениям в конкретных жизненных ситуациях** и в системе разнообразных отношений личности и общества в целом к тем или иным жизненным коллизиям. Нет необходимости доказывать, насколько трудоемкой является эта задача. Но без ее решения говорить о целостной оценке результативности образовательной сферы фактически невозможно, как невозможно рассчитывать и на доказательное внесение необходимых коррективов в политику и стратегию образовательной деятельности.

Социальные задачи образования

1. Постепенный переход от все более глубокого понимания основных **религий** мира, терпимости и плюралистичности существования различных, изолированных друг от друга и нередко противостоящих друг другу религиозных конфессий, к поиску **единых**, объединяющих начал этих религий, их сближению и интеграции при сохранении, вместе с тем, свободы в развитии каждой религии в отдельности. Сказанное означает, что речь идет не о некоей попытке искусственной или насильственной унификации религий, подавлении или дискредитации той или иной из них, а только и исключительно о возможном **диалоге религий**, их взаимообогащении и примирении. Вновь и вновь необходимо подчеркнуть, что интеграция - это не ассимиляция, не поглощение или нивелировка интегрируемых компонентов системы, а лишь признание целостности этой системы в ее многообразии, отнюдь не исключающем самостоятельного развития каждого отдельного компонента, уже самим фактом такого развития обогащающего всю систему в целом.
2. Проведение в жизнь идеи **диалога культур** с ориентацией на все большую детализацию взаимодействующих компонентов культуры и их интеграции в целостном культурном пространстве мировой

цивилизации. Огромное значение при этом имеет обращение к общепризнанным **классическим** образцам культуры, вошедшим в мировой цивилизационный фонд, сокровищницу культурного наследия человечества и представляющих универсальные общечеловеческие ценности для всех народов Земли, при бережном сохранении и создании условий для развития культуры каждой страны, каждого социума в отдельности.

3. Постепенное совмещение и унификация **политических доктрин**, интеграция которых призвана подтвердить незыблемый принцип политической стратегии - мирное сосуществование государств, стран и народов - и безусловно отвергнуть силовые методы решения любых межгосударственных, внутригосударственных и межнациональных конфликтов.

1. Развитие **человеческих контактов** на всех уровнях, с акцептацией внимания на активных формах взаимовыгодного сотрудничества в экономике, науке, культуре, политической деятельности, образовании и т.д. Поощрение совместных исследовательских проектов и технологических разработок, направленных на решение глобальных общечивилизационных проблем (защиты окружающей среды, борьбы с голодом, болезнями, безработицей, неграмотностью, осуществления проектов мирного использования космического пространства, разоружения, поиска новых видов энергии и т.п.), создание совместных авторских коллективов по различным проблемам науки, техники, технологии, культуры, образования.
2. Поиск путей совмещения и постепенной интеграции различных философских **доктрин и стратегий развития цивилизации**, создание мирового "банка идей", направленных на взаимодействие и интеграцию социумов. Организация и последовательное осуществление широкомасштабных исследований по всей совокупности проблем ментальности.
3. Все более широкое использование на всех уровнях управления и самоуправления социума **инструментария экспертных оценок** привлечением наиболее компетентных специалистов в соответствующих областях, представляющих высший мировой уровень достижений в тех или иных сферах. Такой мировой, **общечивилизационный Экспертный Совет** должен приобрести в перспективе верховные функции управления человеческой цивилизацией, исключая тем самым случайности и непредсказуемость действий политических лидеров. Создание такого Совета возможно только на основе всемерного укрепления уже существующих структур Организации Объединенных Наций, постепенного перехода от сугубо организационных мероприятий ко все более разнообразным по **содержанию** видам международных интегративных акций.

4. Последовательная интеграция **правовых норм** функционирования социумов и на этой основе разработка действенных средств упреждения и предотвращения глобальных преступлений против человека и человечества - подготовки и ведения войн в любых их видах, осуществления политики геноцида, международного терроризма, организованной экономической преступности, разжигания межнациональной вражды, варварского отношения к природе и т.п.
 5. Дальнейшее развитие уже в значительной мере продвинутой **планетарной системы информации** - уникального и наиболее эффективного вида коммуникативного взаимодействия людей, человеческих сообществ и социумов. В силу своей специфики и непрерывного совершенствования технических возможностей **информационное поле взаимодействия социумов**, не знающее архаичных границ, "железных занавесов" и расстояний, представляется технологически наиболее перспективной **материальной базой** духовной интеграции социумов.
1. Развитие и совершенствование универсальных форм человеческого общения на основе инвариантных для всех народов планеты популярных и привлекательных видов досуговой деятельности (международные спортивные соревнования, мировые фестивали искусств, международный туризм и т.п.). Постепенное сближение языков общения на основе реанимации и интенсивного развития идей по созданию международного языка (типа эсперанто или аналогичных удобных для взаимодействия языков) без какого-либо подавления и унижения национальных языков и диалектов.
 2. **В качестве первого и, несомненно, наиболее ответственного, но, вместе с тем, и вполне реального шага на пути духовного взаимодействия и интеграции социумов могла бы стать целенаправленная работа по формированию единого мирового образовательного пространства, интеграции национальных образовательных систем на началах возможно более полной совместимости, международного консенсуса в признании универсальных образовательных идеалов и ценностей на всех ступенях обучения, воспитания и развития человека. Особое значение при этом имеет воспитательный, гуманитарный, нравственный аспект образования, интеграция философско-образовательных, аксиологических идей.**

Необходимо подчеркнуть: в конечном счете, **все без исключения** обозначенные выше (и возможные другие) факторы и направления, способствующие духовной конвергенции и интеграции социумов, прямо или косвенно связаны с состоянием и перспективами развития именно **образовательной сферы**, оказывающей решающее влияние на **осознание** людьми, участвующими в тех или иных акциях интеграции,

необходимости их поистине **миссионерской** функции и деятельности для будущего человеческой цивилизации.

Единство образовательных идеалов и ценностей, **интегративное начало** в философии, политике и стратегии в сфере образования не должны означать посягательств на **дифференциацию и вариатизацию путей достижения этих целей.**

Контрольные вопросы

- 1) Дайте определение идеалу образованности.
- 2) Как идеалы образованности менялись с течением эпох?
- 3) Что такое единство целей и результатов?
- 4) Что такое грамотность? Различия трактовок грамотности в зависимости от времени и государства.
- 5) Что означает термин «образовательный минимум»?
- 6) Каковы взаимоотношения категорий "образовательный минимум" и "образовательный стандарт"?
- 7) Что такое образованность?
- 8) Дайте определение таким терминам: профессиональная компетентность, культура, менталитет.
- 9) Какие типы менталитета вы знаете?
- 10) Опишите что такое личностные достижения.

Список использованной литературы

1. Новиков А. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития.–М.,2000.–272 с.
2. Очерки истории школы и педагогики за рубежом: Ч. 1 (с древнейших времен до Великой французской революции): Эксперим. Учеб. пособие / Под ред. К.И.Салимовой. – М., 1988. – 203 с.
3. Очерки истории школы и педагогики за рубежом: – Ч. 2 (XVII-XX вв.): Эксперим. Учеб. пособие / Под ред. К.И.Салимовой. – М., 1989. – 265 с.

4. Очерки истории школы и педагогики за рубежом: Ч. 3 (с начала XX века до наших дней): Эксперим. Учеб. пособие / Под ред. К.И. Салимовой. – М., 1991. – 268 с.

Лекция 16. Формирование и развитие образовательного пространства.

План

1. Понятие образовательного пространства. Формирование образовательного пространства.
2. Субъекты образовательного пространства. Закономерности развития образования.
3. Образование и государство. Развитие образования как системы. Региональная и национальная системы образования.
4. Сфера образования. Национальный и глобальное образовательное пространство.

1. Понятие образовательного пространства. Формирование образовательного пространства.

Понятие образовательного пространства объединяет две основные идеи - идею пространства и идею образования. Образовательное пространство – это система возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий.

ОП – это широкое интегративное образование, представленное: образовательной инфраструктурой общества, образовательными системами, цепочками учреждений при непрерывном и последовательном получении образования, образовательными стандартами, образовательным потенциалом общества, образовательной средой, интеллектуальной системой, социальным институтом образования в целом и т.п.

Образовательное пространство представляет собой **форму существования трансляции социального опыта** от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный процесс передачи опыта, в котором как правило нет специальной организации.

Образовательное пространство представляет собой структурированное многообразие отношений между субъектами образовательного процесса.

Оно включает в себя:

Ø - все структуры образовательной системы

Ø - всех субъектов образовательной деятельности

Ø - все формы этой деятельности

Ø - всю объективную материальную и духовно-интеллектуальную среду – знания, теории, идеи, учебники, приборы, здания, аудитории и т.п.

Ø - всю систему отношений

ОП представляет собой **систему**, но имеет и процессуальный характер.

Центральный элемент ОП – информация, которая передается.

Отношения между субъектами образовательного пространства обусловлены **процессами трансляции информации**. Поэтому для определения *структуры образовательного пространства* используем **понятие информационного поля** как множества источников информации и среды, в которой она распространяется.

Информация рассматривается здесь как характеристика меры упорядоченности отношений элементов в системе, как мера снятой неопределенности их поведения. Информационное поле является фрагментом транслированного в образовательное пространство информационного пространства общества, которое представляет собой многообразие форм упорядоченности социальных отношений, законов их функционирования и развития.

Образовательное пространство может рассматриваться как **сфера взаимодействия трех его субъектов**: учителя, ученика и среды между ними.

Активное взаимодействие субъектов образовательного пространства приводит к формированию **«среды совместной деятельности»**, ее «отчуждению» от них, превращению ее в субъект образовательного пространства. При этом происходит формирование и оформление ее собственных целей, как системообразующего фактора.

Так формируется образовательная среда. ОС – более узкое понятие, чем ОП. ОС – это конкретное поле взаимодействий в образовательной системе. Она имеет свою структуру, свои задачи, свою организацию.

Между понятиями **"образовательная среда"** и **"образовательное пространство"** есть много точек соприкосновения и роднит их направленность на задачи образования, оба выступают окружением, *внешним по отношению к субъекту образовательного процесса*.

Различие между ними: **среда** – нечто естественно возникающее и формирующееся в процессе образования. **ОП** – это целая система отдельных сред, она более подвержена структурированию, программированию, организации.

Следовательно, соответствующим *специальным образом организованные, структурированные, социализированные образовательные среды - медики, выполняющие функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры, превращаются в образовательное пространство и составляют его суть.*

В ОП дифференцируются, четко определяются права и обязанности каждого из субъектов взаимодействия (учителя, ученика, родителя), осуществляется контроль за этим взаимодействием. В итоге поведение личности в образовательном процессе стало более предсказуемым, а деятельность института образования самовозобновляющейся.

Можно отметить еще одно важное отличие связей в образовательных средах от связей в образовательном пространстве - их обезличенность. Обезличены оказываются и требования к тому, кто участвует в деятельности института образования и организует ее. Шагом к такой обезличенности является **стандартизация требований к знаниям и умениям, стандартизация, ведущая к деперсонификации обязанностей** в социальном институте образования. Сказанное, однако, не означает полного исчезновения неформальных связей и неформальных взаимодействий в образовательном пространстве.

Пояснение понятия "образовательное пространство", приведенное выше, может создать впечатление о том, что данное понятие является полным синонимом понятия "социального института образования". Однако это не так. **Понятие образовательного пространства шире. Оно** включает в себя даже то, что не относится к социальной сфере (природную среду, например), а также менее зависит от других социальных институтов. Например, ставить задачу по формированию единого социального института образования для различных независимых стран - это нонсенс, поскольку имеется жесткая привязка института образования к национально-государственному устройству, а в то же время **образовательное пространство имеет иные границы, прозрачные для идей, концепций, методов.**

Образовательное пространство весьма неравномерно заполнено соответствующими событиями, **негомогенно**: оно состоит из образовательных событий различных по значимости, стратифицированных. Существуют устоявшиеся мощные потоки и небольшие "ручейки" всего того, что ассоциируется с образованием (знания, абитуриенты, направления на работу, подготовка кадров высшей квалификации, финансы на образовательные нужды, учебная литература и т.д.). Потоки эти обусловлены соответствующим образовательным потенциалом образовательных структур.

Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, **образовательной инфраструктурой общества.** Основными же

характеристиками образовательной инфраструктуры являются качественный и количественный состав элементов данной инфраструктуры, их пространственное расположение и взаимодействие. Инфраструктура задает размеры и другие топологические свойства образовательного пространства.

Используют также термин *Культурно-образовательное пространство*.

Культурно-образовательное пространство - развивающаяся целостность, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей. Здесь важен аспект включенности ОП в общее пространство культуры.

Модель культурно-образовательного пространства как развивающейся целостности включает в себя:

- *пространственно-семантический компонент*: архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства школьников (архитектура школьных зданий, дизайн интерьера и т.д.), символическое пространство школы (различные символы, настенная информация и т.д.);

- *содержательно-методический компонент*: концепции обучения, воспитания, учебные программы, планы, учебники и т.д.; формы и методы организации образования (урок, дидактическая игра, экскурсия и т.д.; ученические исследовательские сообщества, структуры классов и школьного самоуправления и др.);

- *коммуникационно-организационный компонент* (особенности субъектов образовательной среды - распределение статусов, ролей, национальные, половозрастные особенности учащихся, педагогов, их ценности, установки, стереотипы; коммуникационная сфера - стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среды субъектов образования, степень скученности; организационные условия - наличие творческих групп педагогов, инициативные группы родителей и т.д.).

Образовательное пространство - это динамическое единство субъектов образовательного процесса и системы их отношений.

Образовательная среда - продукт отношений между субъектами образовательного пространства. Образовательная среда сама является его субъектом, тем самым подчеркивается ее активный характер.

Образовательная программа- структурная и функциональная единица образовательного пространства, целью которой является решение конкретных образовательных задач.

Модель развития образовательной программы(образовательного пространства) это образ процесса их возникновения, становления и развития.

2. Субъекты образовательного пространства. Закономерности развития образования.

Субъектами ОП являются обучаемые, обучающие и среда между ними. Их взаимодействие определяется целями и идеями образования.

Н. С. Ладыжец выделяет девять типов университетов и характеризует четыре парадигмы развития, которые с позиций мировоззренческого плюрализма рассматриваются как равноправные: **идеалистическую, материалистическую, прагматическую, экзистенциалистическую.**

Основная миссия образования с позиций **идеалистической модели** состоит в достижении нравственного совершенства, развитии интеллектуальной культуры, чувства религиозности, эстетического вкуса, в воспитании убежденности в том, что универсальные ценности и идеалы должны быть определяющими и в повседневной жизни. К преподавателям предъявляются самые высокие требования: они должны быть эталоном интеллектуальной целостности, моральной зрелости, дисциплинированности мышления. Такая установка в отношении преподавателя предполагает его высокий авторитет, подтверждаемый широкой эрудицией, строгостью используемой аргументации. Идеалом считается индивидуальность, не разрушающая традиции. Студент в рамках этой модели выступает скорее в качестве реципиента: его активность должна проявляться прежде всего в самообразовании. Критериями достижения личностной зрелости являются мудрость, уравновешенность, рациональность. В содержании образования предпочтение отдается гуманитарным дисциплинам.

Материалистический подход ставит превыше всего достижение научной компетентности, знание конкретных факторов. Он отвергает авторитарную модель поведения преподавателя, предпочитая нейтральность мировоззренческой позиции в рамках партнерских взаимоотношений; поощряет воздержание от демонстрации собственных ценностных ориентации, от оценочных суждений. Повышенное внимание уделяется естественнонаучному знанию, дифференциации обучения, развитию материально-технической базы образования, поиску практически значимых решений, формированию социальной и профессиональной ответственности.

Прагматическая модель образования разделяет цели идеалистической в том, что касается ориентации на достижение личностного, умственного, интеллектуального совершенства; обнаруживает очевидную близость к материалистической в оценке социальной роли и направленности образования. При этом в ней абсолютизируется значение социальной практики, эксперимента, сервисной активности, отвергается абсолютизация достоверного знания и научного метода. Для прагматизма не существует сферы трансцендентного; критерий истины — полезность, главная задача образования — подготовленность к повседневной жизни. В рамках

культивирования модели партнерских взаимоотношений в отличие от материалистической трактовки источником активности и инициативы выступает студент.

Экзистенциалистическая модель образовательного процесса предполагает сосредоточенность на развитии индивидуальности, на достижении аутентичности. Доминантное значение отводится рефлексии, самопознанию. Знание должно быть интериоризировано. Развитость интеллекта понимается как способность к медитации, концентрации на духовном. В организационном плане подчеркивается значение университетской автономии, а значение внешних факторов в образовании приуменьшается. Считается, что университетское администрирование либо невозможно, либо несущественно.

Если минимизировать рассмотренные различия, то для разграничения типов отношения к знанию, приобретаемому посредством высшего профессионального образования, можно выделить три варианта:

- **аксиологически-нормативный тип отношения:** наибольшая ценность придается знанию, получаемому из сакрального или сакрализованного источника, а всякое другое оценивается как вспомогательное;
- **прагматически-утилитарный тип отношения:** истина приравнивается к пользе, ценность знания усматривается в возможности достижения практически значимых результатов в деятельности;
- **экзистенциально-элитарный тип отношения** предполагает, что наибольшую ценность имеет знание, открывающее человеку возможность достичь аутентичного существования.

Фактически же в многообразии национально-государственных систем образования, если их характеризовать с точки зрения приведенной совокупности показателей, которые сильно коррелируют между собой, можно говорить о следующих шести их типах:

- 1) эффективно функционирующая, широко доступная, прагматически ориентированная на стимуляцию социальных достижений;
- 2) эффективно функционирующая, широко доступная, культивирующая аксиологически-нормативное отношение к образованию;
- 3) эффективно функционирующая, умеренно доступная, культивирующая экзистенциальные ценности и ориентированная на удовлетворение познавательных потребностей;
- 4) неустойчиво функционирующая, широко доступная;

5) динамически развивающаяся, умеренно доступная, прагматически ориентированная на стимуляцию социальных достижений;

6) динамически развивающаяся, умеренно доступная, культивирующая аксиологически-нормативное отношение к образованию.

Каждое государство должно осуществлять контроль над своими академическими учреждениями. Вместе с тем и университеты должны обладать необходимой автономией и академическими свободами для своего развития. На протяжении столетий традиционные университеты являлись своеобразными центрами в жизни общества. И хотя со временем эта роль менялась, она никогда не исчезала.

На протяжении почти тысячи лет эти учебные заведения видели себя в роли учреждений, **основная задача которых – не только образование, но и общность в понимании академических ценностей.** При этом и общество трактовало их как учреждения образования, **но и как институт культуры.** В XIX веке миссия университета расширилась, пополнившись наукой и исследовательской работой.

В развитии *отношений образования и государства* в Западной Европе можно выделить три этапа.

Первый (60-е годы) - этап роста. Это был период бурного развития высшего образования когда правительства стран Западной Европы для формирования политики в этой области нуждались в разнообразной информации, включая демографическую информацию, долговременные прогнозы роста студенческих контингентов и населения. Исследователи высшего образования концентрировали главное внимание на более широкой области экономики образования, роли образования в экономическом развитии государств, а также на ряде проблем, связанных с "производственной функцией" высшего образования.

Второй этап (70-80-е годы), по определению известного немецкого исследователя высшего образования Тайхлера, характеризовался отказом западноевропейских правительств финансировать высшее образование, несмотря на рост социальной потребности в нем. Росло также сомнение в целесообразности разработки общегосударственной политики в области высшего образования. Акценты в исследованиях высшего образования были смещены на прикладные исследования и разработки, связанные с финансированием высшего образования, в рамках взаимоотношения его с государством и рынком труда.

Третий (90-е годы) - этап "Поиска новых концепций" развития высшего образования. В связи с передачей ряда управленческих функций в области высшего образования непосредственно вузам появились институтские

исследования, осуществляемые в интересах самих высших учебных заведений.

Экономический подход к образованию. В его рамках образование рассматривается как один из важнейших социально-экономических ресурсов развития, как общества, так и личности.

На экономический подход к образованию в XX веке оказали наибольшее влияние два ведущих направления мировой экономической мысли: *неоклассическое* и *кейнсианское*. По мнению представителей ***неоклассического*** направления, образование подчиняется действию свободных рыночных механизмов, а государство создает лишь необходимые условия для этого, оно не должно активно вмешиваться в сферу образования. Что касается ***кейнсианского*** направления, то его представители за вмешательство государства в образование и его экономику. Они необходимо для поддержания и успешного функционирования рынка образовательных услуг

Джон Мейнард Кейнс, 1-й барон Кейнс СВ (англ. *John Maynard Keynes, 1st Baron Keynes*, 5 июня 1883(18830605), Кембридж — 21 апреля 1946, поместье Тилтон, графство Суссекс) — английский экономист, основатель кейнсианского направления в экономической теории. Кавалер ордена Бани.

Кроме того, Кейнс создал оригинальную теорию вероятностей, не связанную с аксиоматикой Лапласа, фон Мизеса или Колмогорова, основанную на предположении, что вероятность является логическим, а не числовым отношением.

Возникшее под влиянием идей Джона Мейнарда Кейнса экономическое течение впоследствии получило название кейнсианство. Считается одним из основателей макроэкономики как самостоятельной науки.

Кейнсианство затронуло проблему организации национальной системы образования. При этом успеха достигают в тех странах, где усилия государства в этом направлении сосредоточено не только на переподготовке и повышении квалификации незанятого населения, но и на остальной звеньев общей и профессионального образования. В этой системе важное значение имеет общая и профессиональная допроизводственное образование, профессиональное обучение на предприятиях и профессиональная переподготовка и повышение квалификации незанятого населения в образовательной сети государственных служб занятости. Следовательно, помощь в обеспечении занятости получают молодежь, лица, которые начинают трудовую деятельность впервые или после длительного перерыва; работники предприятий, особенно те, кто имеет устарели профессию, подлежит сокращению через реорганизацию или ликвидацию предприятий и т.д.;

Цель экономического подхода состоит в том, чтобы показать разумные возможности сочетания свободного рынка образовательных услуг с механизмами государственного регулирования сферы образования в интересах потребителей этих услуг.

В качестве исходной единицы при рассмотрении задачи структурирования мирового образовательного пространства, как правило, избирается **национально-государственная система образования**. Ее решение заключается в определении меры сходства/различия между этими системами и в нахождении обобщенной структуры, представляющей мировое образовательное пространство в виде небольшого числа регионов, качественно различающихся характером сформированных в них образовательных систем. Одним из последних примеров реализации такого подхода может служить доклад ЮНЕСКО о положении в области образования в мире за 1993 г.

Глобализация социально-экономической и информационно-образовательной деятельности является одной из главных тенденций в развитии современного мира с определяющими последствиями не только в экономической, но и в политической, социальной, культурной жизни практически всех стран, в том числе и Украины.

В нашем обществе все больше утверждается **понимание, что важнейшее направление модернизации, реформирования образования – ее интеграция в европейский и мировое образовательное пространство** [3].

Европейское образовательное пространство обрело тенденции к единству в конце XX века с появлением документов, в которых была провозглашена программа усиления интеграции высшего образования. В 1997 году в Лиссабоне была принята конвенция "О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе". Сорбонская декларация, принятая в 1998 году, поставила **цель гармонизации европейской системы образования, ее согласованности на уровне стран Европы**. Эта декларация была подписана четырьмя странами – Францией, Германией, Великобританией и Италией.

Название европейскому интеграционному прогрессу образования дала **Болонская декларация 1999 года, определившая более масштабные и четкие цели – конвергенцию образовательных систем европейских стран**. Была предложена система мер, которая должна "способствовать необходимой конвергенции и большей прозрачности квалификационных структур в Европе" с целью соизмеримости и конкурентоспособности с американским образованием. **Вводилось "европейское пространство высшего образования"**, в том числе *относительного содержания курса обучения*; европейское сотрудничество в таких направлениях, как *разработка критериев и методологии оценки качества*

преподавания, создание программ и кооперация учебных заведений, разработки схем мобильности и интегрированных программ обучения и научных исследований [4]. **Пражское коммюнике**, принятое в 2001 году, подтверждало перспективность Болонской декларации и дополняло ее идеей непрерывного образования, вплоть до образования в течение всей жизни.

Болонский процесс повел к реализации интеграционных тенденций в европейском образовании и, более того, к формированию единого образовательного пространства, включающего в себя следующие элементы:

- учреждения **2-х ступенчатой системы** университетского образования (разделение на бакалавров и магистров);
- возможности **обмена специалистов** в масштабе Европы, требующее сопоставимости степеней, приложения к диплому с указанием специальности, списком прослушанных курсов и кредитных часов;
- рассмотрение **кредитной системы** как способствующей повышению студенческой мобильности;
- установление **общеевропейских критериев качества** образования; рассмотрение "европейского компонента" как необходимой структурной части образования в странах региона.

Данные декларации включали проявления заботы о студентах, преподавателях и административных работниках, соединении образовательных структур с будущими рабочими местами, и, казалось бы, должны встречать одобрение и поддержку. Но возникли противоречия, связанные с соотношением национального и европейского компонентов образования, не вошедших в Европейский Союз, не являющимися ассоциированными членами, периферийными по отношению к нему странами Европы.

Следует иметь в виду, что правовые установления, политическая воля и декларации об интеграции и духовных ценностях формируют единое образовательное пространство только внешне. Внутреннее же оно рождается в живом педагогическом взаимодействии и сотрудничестве.

Главное противоречие Болонского процесса заключается в том, что он не учитывает в достаточной степени *национальную специфику образования*, как в странах ЕС, так, тем более, в странах, не включенных в это объединение. Несмотря на заявление об отсутствии претензий на стандартизацию и унификацию, **угроза потери лица национальных систем** образования сохраняется.

Провозгласив конвергенцию и формируя единое образовательное пространство, Болонская декларация характеризует в основном лишь одно ее

измерение – усвоение Европой американской модели образования, и не говорит о значимости опыта национальных систем.

При всех указанных противоречиях Западноевропейская цивилизация выступает генератором интеграционных процессов и инициатором создания регионального единого образовательного пространства. Но **безусловное лидерство** в формировании мирового образовательного пространства, во влиянии на масштабы, структуру и географию современной интеллектуальной миграции **принадлежит США**.

В настоящее время приток высококвалифицированной рабочей силы из-за рубежа во многом определяет прогресс в развитии современных отраслей американской экономики. США, как, впрочем, и другие высокоразвитые страны, в широких масштабах используют труд ученых, специалистов и других обладателей человеческого капитала, создаваемого в иных частях мира, не делая при этом практически никаких начальных инвестиций, а лишь проводя необходимую селективную миграционную политику. Подобная эмиграция в США составляет 100 тыс. человек ежегодно, из которых около 10% – это высококвалифицированные кадры [7].

Особенностью мирового образовательного пространства является то, что спрос на квалифицированную рабочую силу создал в полном смысле глобальную ситуацию, когда такие работники конкурируют между собой именно на глобальном рынке труда.

Еще одним инновационным фактором формирования единого мирового образовательного пространства является **дистанционная форма обучения**. Системы дистанционного обучения базируются на использовании компьютерной техники и спутниковой связи.

Таким образом, единое образовательное пространство при всех внутренних противоречиях как на национальном, региональном, так и на глобальном уровне становится **поликультурным и социально ориентированным** на развитие личности и человечества в целом.

Контрольные вопросы

- 1) Дайте определение образовательному пространству.
- 2) Что включает в себя образовательное пространство?
- 3) Назовите различия между образовательной средой и образовательным пространством.
- 4) Что такое культурно-образовательное пространство?
- 5) Что включает в себя модель культурно-образовательного пространства?

- 6) Дайте определение таким понятиям: **образовательная среда и программа.**
- 7) Назовите субъекты образовательного пространства и основные подходы.
- 8) Перечислите три этапа в развитии отношений образования и государства в Западной Европе.

Список использованной литературы

1. Репин, С. А. Теория и практика управления образовательной системой (региональный аспект) Текст. : монография / С.А. Репин. -Челябинск, 2004. 160 с.
2. Реформы образования: Аналитический обзор Текст. / под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. - 303 с.
3. Ричардсон ,Г. Образование для свободы. Текст. / Г. Ричардсон.-М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1997. 211 с.
4. Рогов ,Е.И. Учитель как объект психологического исследования. Текст. / Е.И. Рогов. -М., 1998- 260 с.
5. Родионов, А. Г. Школа как социокультурное пространство Текст. / А. Г. Родионов // Завуч. Управление современной школой. -2007.-№3,-С. 5- 16.
6. Роджерс, К. Вопросы, которые я бы задал себе, если был бы учителем Текст. / К. Роджерс// Семья и школа. 1987. - №11.
7. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление челове-каТекст. : пер. с англ. / К.Р. Роджерс; пер. М.М. Исениной. -М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 490 с.
8. Розов ,Н.С. От каких печек пляшем? Текст. / Н.С. Розов // Вестник Российского философского общества. 2002. - №1.
9. Розов, Н. Х. Теория и практика инновационной деятельности в образовании Текст. : монография / Н.Х. Розов. М., 2007

Лекция 17. Идея университета: ее смысл, содержание, история. Идея университета в контексте современной цивилизации.

План

1. Идея университета. Ее смысл и содержание. Дискуссия об университете
2. История университета. Идея университета в средневековье, развитие университетской автономии.
3. Идея классического университета в трудах В. Гумбольта, Х. Ортега-и-Гассета, К. Ясперса, С. И. Гессена.
4. Универсализация деятельности современного университета. Кризис университета. Постклассический университет.

Идея университета. Ее смысл и содержание. Дискуссия об университете. Трансформация идеи университета

Слово "университет" в переводе с латинского означает "совокупность". Университет всегда рассматривался как общность людей, сознающих свою избранность и особое предназначение в обществе. Не случайно **идея университета нередко трактовалась как миссия университета.**

Общество всегда нуждается в социальном институте, способном объединить прошлое, настоящее и будущее, обеспечить единство таких факторов, как преемственность в культуре, успешная ориентация человека в современной жизни и его готовность приблизить будущее – войти в завтрашний день. Это становится возможным благодаря объединению в университете трех социальных систем: образования, культуры и науки. Кроме того, на современный университет возлагается и миссия обеспечения механизмов устойчивого развития общества.

В ситуации XIX -- середины XX вв., когда резко нарастали процессы дифференциации, связанные с разделением труда и идеологий, проблема стабильного общества и его развития понималась как социальная необходимость.

Из всех институтов, возникших в ходе эволюции западной цивилизации, университет — один из важнейших для ее формирования и по-прежнему является несущей конструкцией современного общества. Об этом можно судить хотя бы по тому, что ведущие западные (сегодня преимущественно американские) университеты по сей день остаются магнитом для амбициозной молодежи со всех концов света, независимо от культуры, идеологии и религии.

Прообразом университета были философские школы Древней Греции и монашеские школы средневековья, но его главная отличительная черта, академическая свобода и независимость от прихоти **авторитета** и власти,

стала возможной лишь после того, как эта власть, будь то королевская или городская, стала предоставлять подобным школам хартии, гарантирующие автономность. Первой школой с такой хартией стал в середине XII в. Болонский университет, затем возникли Оксфорд, Кембридж, Саламанка и другие. Парижский университет, тоже один из старейших и обычно ассоциируемый с основанным позднее **колледжем** Сорбонна, отличался от других тем, что возник из церковного института и на протяжении веков, вопреки своей позднейшей репутации, был оплотом католической реакции.

Что понимается под "миссией университета". ?

Уже в первых концепциях университета, разработанных Ньюменом и Гумбольдтом, различались обучение (подготовка) и образование. По их мнению, в университете совершается не простое приращение знаний, а интеллектуальное развитие студентов посредством универсального обучения, свободной циркуляции мысли, диспутов и личного общения. Перед нарастающей опасностью технократического мышления уже в рамках своих концепций Ньюмен и Гумбольдт акцентировали особое внимание на проблемах гуманистического воспитания студентов.

Уже в греческой философии *bios theoreticos*, требующий примата досуга и созерцания, противостоял *bios prakticos*, который основывался на примате социальной полезности приобретенного знания и профессиональной подготовки.

В рамках немецкой классической философии образование осмысливалось, исходя из ориентации на всеобщее, когда становление единичного человека понималось как следование общему. Наиболее последовательно эту идею выразил **Гегель**, который видел в образовании обретение дистанции от непосредственных влечений, личных потребностей и интересов, утверждение себя как всеобщего. Гегель делил образование на теоретическое и практическое, отмечая, что в теоретическое образование "входит кроме многообразия и определенности знаний, а также всеобщности точек зрения, позволяющих судить о вещах, *умение воспринимать объекты в их свободной самостоятельности*, без субъективного интереса, тогда как практическое образование требует, чтобы человек удовлетворял свои естественные потребности и влечения, проявлял благоразумие и соблюдал ту меру, которая лежит в границах их необходимости" [2, 17].

Миссия университета состоит, по мнению авторов этой идеи, в:

- независимом служении истине, развитии науки как таковой

- в культивировании духа свободы и свободомыслия

- в интеллектуальном и духовном (комплексном) развитии человека

Но миссия университета меняется с течением времени. Как изменяется культура и человек, и требования к человеку.

«В конечном счете, идея университета – идея развивающегося человека». **Именно поэтому в систему характеристик современного университета включены концепции инновационного образования и научной деятельности.**

«В настоящее время наиболее успешными в плане обеспечения инновационного характера развития образовательной деятельности становятся такие высшие учебные заведения, в которых одновременно реализуются следующие три типа процессов:

- разработка студентами реальных проектов в различных секторах экономики;
- проведение исследований фундаментального и прикладного характера;
- использование образовательных технологий, обеспечивающих студентам возможность выбора учебных курсов».

Нетрудно видеть, что указанные характеристики не являются специфически «инновационными», их реализация составляет традиционную часть деятельности классических университетов. Другое дело, что реализация **культурологической функции университета** предполагает обеспечение *преemptивности* культурных традиций. Поэтому тенденция инновационности в системе университетского образования должна дополняться известным духом здорового консерватизма.

Культурообразующая функция университета состоит в следующем: университеты выступают центрами воспроизводства и развития национальной культуры;

· университеты выступают центрами интеллектуальной активности нации и задающими генераторами ее социального интеллекта;

· в силу этого университет – не только образовательный, но и научный центр, ведущий фундаментальные научные исследования,

· в университете развиты, прежде всего, и представлены наиболее широко *гуманитарные* исследования и *гуманитарные* специальности;

·существует объединяющий гуманитарный мировоззренческий и методологический центр университета – *факультет философии*.

Университет уже более двух столетий служит темой постоянных размышлений и жарких дискуссий. Это объясняется, в частности, тем, что с университетом так или иначе связана жизнь всей интеллектуальной элиты современных обществ. Именно университет служит местом, где она образовывается и воспитывается, он же является и тем местом, с которым связана последующая жизнь тех людей, которые оказывают наиболее заметное воздействие на духовный ландшафт современности (по крайней мере в том, что касается его высших горизонтов). Во многих странах университет является, кроме того, наиболее продуктивным научным учреждением, интеллектуальным двигателем современной экономики.

Пожалуй, один из наиболее популярных способов рассуждения об университете, получивший распространение уже с самого начала XX века, связан с темой «кризиса» и «конца» университета (книга Билла Ридингса «Университет в руинах», главы из которой читатель найдет в этом номере журнала, принадлежит к этому жанру). Такая постановка вопроса не нова: уже просвещенный XVIII век считал «застывший в своей цеховой организации» университет обреченным на отмирание институтом. Волна университетских реформ и трансформаций радикально изменила это представление: в XIX веке складываются основные модели университета, во многом сохранившиеся и по сей день. Но факт остается фактом? все двадцатое столетие университет лихорадит: с нарастающей силой предпринимаются попытки найти новую формулу идентичности университета, сохранить его от распада и превращения в «собрание разных высших учебных заведений под одной крышей» (Макс Шелер).

Начало дискуссии относительно такой идеи (*и сама идея была сформулирована*) было положено **Джоном Ньюменом** в цикле лекций «Идея университета» (1873). Однако концептуальные основы университетского образования еще ранее были сформулированы и воплощены в жизнь немецким энциклопедистом и реформатором Берлинского университета **В. Гумбольдтом**. В числе авторов последующих публикаций на эту тему - **Ф. Ницше, Ортега-и-Гассет, К. Ясперс**, и многие другие. В результате сформировались существенные различия в *содержании* идеи университета.

Дж. Г.Ньюмен («Idea of a University», 1873 г.): «Университет - место, где обучают универсальному знанию... У того, кто весь день занят передачей уже известного, едва ли останутся время или силы для получения нового знания... Задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, его задача - формирование интеллекта».

Ортега-и-Гассет («Mission de la Universidad», 1930 г.) считал, что первичная функция университета - овладение фундаментальными с точки зрения культуры дисциплинами. Идеальный университет, где главный факультет –

факультет культуры, призван знакомить студентов с культурными традициями прошлого на основе анализа конкретных исторических условий, сформировавших эти традиции. Обыкновенный человек должен стать хорошим профессионалом и совсем не обязательно для него быть ученым. Поэтому научные исследования не входят в число основных функций университета.

Карл Ясперс («Die Idee der Universitat», 1949 г.) вслед за Гумбольдтом подчеркнул исследовательскую функцию университета. Университет - это школа, но школа особого рода. Исследования являются первейшей задачей университета. Вторая его задача - обучение, так как знание истины нужно передавать. В свою очередь, исследование и обучение обеспечивают развитие интеллектуальной культуры. Следовательно, задача университета тройственна: исследование, передача знания (образование) и культура. «Университет - это место, где культивируется самосознание эпохи»[1].

В представленных позициях сконцентрированы три важнейших подхода к идее университета: так, **Ньюмен** связан с либеральным течением в университетском образовании в его специфическом британском понимании; **Ортега-и-Гассет** - с испанским *просветительским* толкованием университета; **К. Ясперс** (как и **Гумбольдт**) принадлежит к немецкой университетской традиции, трактующей триединую: *научную, учебную и культурную* - миссию университета.

История университета. Идея университета в средневековье, развитие университетской автономии.

Как известно, об университетах в собственном смысле слова можно говорить лишь с 12 века, начиная с Болонского и Парижского университетов. Уже в их возникновении проявляется ряд важнейших характеристик университета, сохраняющихся до наших дней.

Сам термин “университет” (лат. *universitas* – целость, совокупность, общность) первоначально обозначал межнациональную корпорацию преподавателей (магистров, профессоров) и студентов, *studentes* – тех, кто “штудирует” (школяров) и обозначал определенную гильдию по аналогии с другими мастеровыми гильдиями средневекового города.

В Европе первым университетом стала Болонская школа права, получившая в 1158 г. соответствующую грамоту (“*Authentica Habita*”) от Фридриха I Барбароссы.

До этой даты Болонская школа не была университетом, т. к. даже – Ирнерии (р. ок. 1055-60 – ум. до 1130) – и его ближайших преемников она оставалась частным делом предпринимателя-профессора. И только благодаря Ирнерии (он первым выделил римское право из общего курса риторики и первым стал

его преподавать не по произволу, в отрывках, а в полном объеме, составил сборник юридических задач для студентов, изучающих право, а также систематическое руководство по римскому праву, что позволило впоследствии легимитизировать **высшую школу** юристов-гlossаторов) образовательный процесс стал преподаванием систематизированных позитивных знаний с опорой на фиксированные, стандартизированные учебные пособия-тексты. Именно таким образом школа и приобрела качество первого университета в Болонье.

Уже с этого времени университет представлял собой корпорацию: **корпорацию магистров**, как Парижский, или **корпорацию школяров**, как Болонский. Университет как корпорация, будь он учрежден хоть папой, хоть императором (в 1224 г. император Фридрих II, король сицилийский, основал в Неаполе государственный университет), будь он городским (организованным городом-комунной, как университеты Перуджи в 1266 г. и Сиены в 1275 г.) или "канцлерским" (имеющим во главе управляющего канцелярией епископата) – **оставался "собственностью" этой корпорации учащихся и учащихся** [6]. В этом состояла его автономия.

Корпоративность ранних университетов отличалась от всех прочих гильдий и школ прежде всего своей открытостью, но не замкнутостью. И те, кто просил учредить университет, и та власть, решением которой университет учреждался, употребляли понятие не *universitas*, которое долгое время обозначало средневековую гильдию, а **studium generale** [4].

Это означало, что в противоположность всем местным школам, которые обслуживали потребность только своего региона, генеральная школа, во-первых, предназначалась для учителей и учащихся всех стран и наций. Во-вторых, приобретенные в генеральной школе-университете ученые степени должны были быть общепризнанными во всем западном христианском мире: получивший ученую степень – "право учить" в одном университете – приобретал способность учить везде. (Отметим, что присуждение ученых степеней (промоция) регламентировано в Европе, как характеристика университетов, с 1362 года.)

Кроме этого, корпоративность университета, как только он создавался и начинал функционировать в качестве достаточно разнообразного сообщества, становилась мощным регионообразующим фактором, обладая самыми разнообразными правами, обязанностями, функциями, привилегиями. Дело в том, что *университет в средние века – это не только преподаватели и студенты. Университет – это "члены и подданные университета" или "академические граждане". Это – надзирающие за порядком, педели, слуги школяров, книго- и бумагопродавцы, переписчики, типографы, переплетчики, орнаментчики, аптекари, содержатели бань, мастера инструментов, трактирщики, банкиры, посыльные, обслуживающие школяров, и ростовщики, через которых шла корреспонденция.*

Таким образом, корпоративные права, а также различные дотации и привилегии финансового плана давали "штудирующим" (Studentes) возможность штудируя – жить, во-вторых, всячески активизировали жизнь города, становящегося *университетским городом* и делали существование университета для города выгодным, наконец, заложили основы современного экономического благополучия западных университетов.

Кроме этого, корпоративность университета была призвана, во-первых, учить Studentes – тех, кто "штудирует", а, во-вторых, – реализовать право учить самому. И, наконец, что особенно важно, в корпоративном университетском сообществе **образовательная задача по сути совпала с самой идеей университета**, т. е. университет – это место, где основной задачей является отнюдь не производство знаний, а воспроизводство "образованных людей" – интеллектуалов всех профессий и – уже к концу XV века – интеллектуалов "по профессии".

Корпоративность университета сегодня – это определенные критерии, факторы, показатели, традиции, объединяющие всех людей, осуществляющих свою деятельность в университете и преданных ему, независимо от своего университетского статуса. Успех подобных университетов заключается, прежде всего, в научно-исследовательском характере этих образовательных корпораций, которые предлагают наиболее конкурентоспособные программы. Большую роль играют следующие всеобщие факторы, подкрепляемые возможностями американского общества:

- 1) приверженность развитию образования на всех уровнях;
- 2) национальное богатство, значительное население и высокая степень государственной поддержки, особенно естественных наук;
- 3) частная благотворительность, поощряемая налоговой политикой.

Можно сказать, что корпоративная культура университета – это степень его высокой репутации, имидж, создаваемый в условиях конкуренции на основании следующих основных критериев, которые формируются и формулируются путем опроса студентов, работников образовательных структур, потенциальных клиентов и работодателей: ·

- стаж и опыт работы в сфере образования, известность в профессиональных кругах и среди общественности; ·
- репутация и профессионализм руководства; ·
- перспективы профессионального развития университета; ·

- востребованность выпускников на рынке труда, уровень их зарплаты и карьерного продвижения; ·
- отношение сотрудников университета к обучающимся; ·
- уровень профессионализма, известности преподавателей, их требовательность; ·
- мнение студентов об организации учебного процесса, уровне преподавания; ·
- территориальное местонахождение, внешнее и внутренне оформление университета; ·
- профессионализм работы руководства со средствами массовой информации в продвижении своих услуг; ·
- открытость и интегрированность учебного заведения.

Значительную роль в формировании и развитии корпоративного стиля жизни университета играет активная политика в отношении студенческой части университетского сообщества по самым разнообразным направлениям деятельности университета.

Автономия университета

В широкой исторической перспективе можно вычлениить три инстанции, по отношению к которым университету постоянно приходится самоопределяться: власть (сперва городская, а потом и государственная), рынок и церковь. **Университет всегда должен был изыскивать ресурсы автономного существования путем противостояния и компромисса с указанными тремя институтами.**

Как Фрэнсис Бэкон, так и теоретики современного постиндустриального общества уверены, что знание — это великая сила. И лучше всего это положение подтверждает история университета, всегда находившего способ отстоять свою автономию.

Борьба за автономию университета от непосредственных прагматических задач власти ведется на всем протяжении его существования — начиная со средневековых исходов студентов и преподавателей в другие города.

Не менее богата и история функционирования университета в системе рыночных отношений. Известный французский историк Жак Ле Гофф, например, считает, что долгий период стагнации, в который погрузился университет после периода своего процветания в XIII веке, обусловлен **постепенным превращением университетской корпорации в привилегированную касту, живущую за счет бенефиция и чуждую какого бы то ни было участия в жизни городов.**

Эта благотворная для университета вовлеченность в городскую жизнь была не в последнюю очередь связана с рыночной практикой функционирования средневековых университетских преподавателей, вынужденных добывать средства к существованию путем распространения своих знаний. Разумеется, прямое включение университета в рыночные отношения, имеет и негативные последствия, в широких масштабах проявившиеся за годы доминирования неолиберальной идеологии: **ничто не разъедает высокую культуру и фундаментальную науку быстрее, чем рынок, превращающий университет в фабрику по производству образовательных услуг и разрушающий университетскую корпорацию путем превращение ее членов в экспертов, обслуживающих самые разные политические и экономические институты и организации.**

Наконец, третьей силой, с которой долгое время приходилось считаться университету, была католическая церковь. Далеко не бесконфликтная история отношений университета и церкви не отменяет, однако, того факта, что в свое время именно последняя обеспечила общеевропейский характер университетам, сняв любые местные ограничения на свободную циркуляцию знания и на перемещение студентов и преподавателей по всему пространству «христианской ойкумены». Но церковь — это и единственный институт, опыта общения с которым — благодаря просвещенной власти — напроць был лишен российский университет с самого момента своего основания (стоит напомнить, что в российском университете, в противоположность европейским, с самого начала не существовало богословского факультета).

Неизменно актуальной остается проблема отношений современного университета как с государством, так и с рынком.

3. Идея классического университета в трудах В. Гумбольта, Х. Ортега-и-Гассета, К. Ясперса, С. I. Гессена. (на самостоятельную работу)

К. Ясперс: Университет является тем местом, в котором должно быть раскрыто самое светлое сознание эпохи. Там, , должны собираться люди, профессия которых состоит в ничем не ограниченном постижении истины как таковой, во имя самой истины. То, что где-то имеет место ничем не обусловленное изыскание истины, является претензией человека как человека.

К. Ясперс: «Университет - это не просто школа, а своеобразная школа. В ней необходимо не только преподавать, а профессора должны научить студента участвовать в исследованиях и, таким образом, достигать научного способа мышления, определяющего его жизнь. В соответствии с идеей университета студенты должны отвечать за самих себя. Они должны следовать за своими учителями критически. Их учебе присуща свобода. Задача профессора - посредством науки транслировать истину. Профессор при этом также обладает свободой преподавания».

Универсализация деятельности современного университета. Кризис университета. Постклассический университет.

Как известно, первоначально все образование было элитарным. Т. Веблен связывал возникновение образования со стремлением касты жрецов закрепить свое положение в обществе. С момента же становления образования в качестве социального института оно стало к тому же механизмом классового воспроизводства. И это длилось до тех пор, пока процессы социальной мобильности не привели в университеты массы.

С начала XX в. проблема элитарного и массового образования усугубилась. Лейтмотивом ее обсуждения стали понятия долга и ответственности независимо от того, считают ли авторы угрозой идеалу образования со стороны натиска масс или видят его естественным итогом социальной эволюции. Э. Дюркгейм с развитием специализации связывал развитие новой нравственности, когда "все будут сотрудничать для блага всех и каждого" [3, 378].

Проблемы сегодняшнего дня.

1. Проблема массовизации университетского образования рассматривалась М. Вебером, Х. Ортега-и-Гассет, Э. Дюркгейм. Они поднимают проблему массового и элитарного образования в современном мире, который испанский философ характеризовал как мир "восставшей массы".

Дюркгейма относительно массового воспроизводства "нравственных специалистов" не оправдались. По словам Ортеги-и-Гассета элиты уже стали пополняться "массовыми людьми". **Они не признают авторитетов, довольны собой, стремятся к спокойной комфортной жизни. Такого "специалиста" нельзя назвать образованным человеком, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность. Но беда в том, что и в этих неизвестных ему вопросах, он ведет себя с амбициями, присущими знатоку и специалисту. Этот человек, оставаясь массой, хочет занять место элиты.**

Человек же элиты всегда чувствует внутреннюю потребность обращаться к чему-то высшему, сакральному. Он постоянно предъявляет высокие требования к себе и чувствует свою ответственность перед обществом. (Это все в свое время говорил еще Конфуций в концепции «благородного мужа»)

Поэтому центром университета, считал Ортега-и-Гассет, должен стать факультет культуры, который **призван формировать личность, способную противостоять натиску масс.**

2. 2-я проблема современного университета – взаимоотношение университета с властью. Монополия государства на образование. – проявляет себя в бюджетном финансировании, гос. заказе на рабочие места, подчиненности решениям правительства (МИНВУЗа) и т. п. Существует и отчетность университета перед гос. властями. Утвержденность программ.

3. 3-я проблема – взаимоотношение с рынком. Здесь ограничимся анализом двух хотя и отстоящих друг от друга по времени, но преемственно связанных между собой работ: концепции Ж.-Ф. Лиотара, представленной в его известном труде «Состояние постмодерна» (1979, рус. пер, и концепции Б. Ридингса, получившей воплощение в книге с симптоматичным названием «Университет в руинах» (1996, рус. пер

Ж.-Ф. Лиотар - французский философ, один из ведущих теоретиков постмодернизма. Б. Ридингс - литературовед, работавший профессором в канадских и американских университетах, последователь Лиотара.

4. Следствие – утрата университетом духа свободы. Трансформация идеи университета. Из независимого служения истине – в служение капиталу. Это новое видение прогресса. До XX в. прогресс имел источник в знании и мысли, философии. Теперь – в экономике, бизнесе и НТК.

Лиотар близок к пониманию того, что в условиях капитализма **превращение науки в непосредственную производительную силу приводит к возникновению специфически капиталистических способов ее эксплуатации.** Так, Лиотар отмечает: «Ученых, техников и аппаратуру покупают не для того, чтобы познать истину, но чтобы увеличить производительность (здесь было бы точнее сказать – прибыльность – Н. Р.)»

В конце XX в. подчинение науки и образования капиталу, который стал транснациональным, стало настолько очевидным, что Ридингс констатирует данное обстоятельство уже как не требующее особых доказательств: «Университет ... становится транснациональной бюрократической корпорацией, либо связанной с транснациональными инстанциями управления, такими как Европейский Союз, либо функционирующей независимо по аналогии с транснациональной компанией»

Эксплуатация науки и техники капиталом, которая осуществляется под лозунгом роста их производительности / результативности, означает **конец**

автономии университета как корпорации преподавателей и студентов. Лиотар констатирует: *«Начиная с того момента, когда знание перестает быть самоцелью, осуществлением идеи или эмансипацией человека, его передача уходит из-под исключительной ответственности ученых и студентов. Идея «университетской вольности» сегодня уже прошлый день».*

Маркетизация образования, превращение университета в корпорацию по продаже «образовательных услуг» влечет за собой множество следствий.

1. Это – и ориентация учебных планов на вкусы потребителя, и борьба университетов за рынок с помощью рейтингов и рекламных кампаний;
2. Это – и оценивание преподавателей студентами, а также **сокращение объема предоставляемых студентам знаний** (как отмечает Лиотар, «знание не передается и не будет в дальнейшем передаваться молодым людям целиком и раз и навсегда еще до начала их активной жизни» во имя последующей его дополнительной продажи под вывеской «непрерывного образования»);
3. Это – и сокращение времени обучения, и навязывание ему «логики учета» [2, с. 202, 211], и борьба университетов за исследовательские гранты, наилучшие шансы в которой имеют быстро окупаемые проекты, и многое другое [4].

Все это в целом означает разрушение классического университета, образно именуемое Ридингсом «руинами».

Постмодернисты полагают, что классический университет, принципы построения и функционирования которого были обоснованы в немецкой классической философии, безвозвратно уходит в прошлое. Университет уже не может выполнять свою двойную культурно-историческую миссию – миссию эмансипации общества благодаря научному прогрессу и миссию освобождения человека в процессе образования, выступающего способом формирования свободной, способной к критическому мышлению и ответственному действию личности.

Постмодернисты видят, что деградация университета связана с подчинением науки и образования законам рыночной экономики, которые деформируют духовное производство, выхолащивают его содержание и навязывают ему чуждые задачи и функции. Но воспринимают они маркетизацию науки и образования как совершенно неотвратимый процесс, которому невозможно

противостоять и которому, в лучшем случае, можно попытаться противопоставить отдельные паллиативные меры, способные лишь отсрочить окончательную гибель университета.

К числу таких паллиативов относится и постмодернистская методология субъективистского препарирования знания и процессов его общественной трансляции («деревференциализация», «деконструкция», «шизоанализ» и тому подобное), которая создает иллюзию свободного духовного творчества, в то время как объективно она довершает процесс разложения науки и образования, совершаемый диктатурой транснационального капитала, снимающего с себя всякие социальные и культурные обязательства.

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА УНИВЕРСИТЕТОВ США

В развитии университетской жизни и образования, самой идеи университета особый интерес представляет опыт университетов США. В концепции американских университетов произошел синтез демократической традиции ранних средневековых университетов и прагматизма немецкой университетской школы (по В. фон Гумбольдту, главная цель университетского образования – совершенствование личности путем участия в научном познании, включенном в процесс обучения). Американский подход к университетскому образованию изначально отличался демократичностью и отстаивал ориентацию на служение обществу.

Вследствие этого ведущие американские университеты к середине XX века превратились в мощные образовательные, исследовательские и научно-производственные корпорации, тесно связанные с бизнесом, индустрией и системами управления. Корпоративной культуре университетов США изначально способствовал особый правовой статус, обладание собственными уставами и конституциями, которые давали им высокую степень автономии, но не противопоставляли их обществу и власти. В силу того, что университеты имели в своем распоряжении землю, цена которой вследствие близости к коллективному интеллекту университета все более повышалась, многие из них становились самодостаточными в экономическом отношении субъектами хозяйственной деятельности.

Американские университеты притягивали к себе не только бизнес со своей экономической мощью, но и институты власти. Это отражалось в их структуре, поскольку весьма популярными специальностями, приобретаемыми в университетах, стали программы по управлению бизнесом и государственному управлению. Параллельно в университетской системе США происходило выделение особой группы учреждений – так

называемых "исследовательских университетов", ставших ведущими научно-образовательными корпоративными комплексами и центрами проведения независимых экспертиз. Экономическая роль и социальный статус таких университетов с течением времени все более повышались.

Так, в американских университетах принято использовать студентов для выполнения оплачиваемых работ в качестве библиотекарей, вахтеров, клерков, строителей и т. д., что обеспечивает студентам дополнительный источник для обучения и проживания. Допускается и работа студентов вне пределов вуза, на предприятиях и в учреждениях. Многие вузы при организации кооперированного обучения стремятся к тому, чтобы работа студентов на предприятиях, чередующаяся с обучением в вузе, оплачивалась.

Ранее студенты не привлекались к участию в управлении академическими делами вузов, их активность ограничивалась сферой социального обеспечения и внеучебных мероприятий. Однако в последние два десятилетия студенчество вовлекается в систему самоуправления университетами. В части вузов они включаются в состав академических и административных советов.

В целом же, масштабы вовлечения молодежи в высшую школу в США относительно количества населения – самые большие в мире. Соответственно, внушительны и отряды выпускников вузов по профилям и уровням обучения [1].

В чем же привлекательность многих университетов США не только для собственной молодежи, но и для иностранных студентов? Дж. Смолу утверждает, что колледжи и университеты США – мощный магнит для иностранных студентов, стремящихся к свободе, многообразию и хорошему образованию [3].

Сегодня 3500 вузов Америки привлекают около 500000 студентов из почти 200 стран. Больше всего студентов приезжает из Азии: около 45000 человек из Китая и около 43000 человек из Японии. За ними следуют студенты из Тайваня, Индии, Южной Америки, а также из Канады.

Среди причин привлекательности американских колледжей и университетов автор выделяет следующие:

– Концепция равных возможностей и демократизация образования (после Второй мировой войны). В США 60% выпускников **средней школы** рано или поздно учатся в колледже, в то время как всего лишь 30% немцев, 28% французов, 20% англичан и 37% японцев продолжают образование после средней школы.

– Привлекательность не только академических программ, но и возможность пожить в большом кампусе, т. к. студенческая повседневная жизнь так же важна, как и учебный процесс.

– Свобода выбора вуза: исследовательские ун-ты, учебные заведения штатов, частные гуманитарные колледжи, городские колледжи, религиозные учебные заведения, военные академии.

– Широкая общеобразовательная подготовка, когда большинство американских университетов обязывает студентов пройти вводные курсы по естественным и общественным наукам, языкам и литературе, прежде чем выбрать какую-то область знаний.

– Дух независимости университета, который во многом определяется материальными соображениями, т. к. университеты, частные и общественные, ведут борьбу за существование.

Какова же последовательность основных факторов создания имиджа университета, как единой корпоративной структуры?

- Определение реальных характеристик организации – выделение всех достоинств и недостатков университета.

- Выделение типичного круга потребителей, то есть определенного сегмента на рынке образовательных услуг.

- Выделение достоинств, важных для типичных клиентов.

- Формирование социальных характеристик университета, которые привносятся им самим в общественное мнение.

- В конечном счете, совокупность основных факторов и приводит к формулированию корпоративной программы и миссии конкретного университета.

- Разнообразие опыта в этом направлении различных университетов оценивается по таким критериям, как процент иностранных студентов и преподавателей (свидетельствующих о международном признании), доля студентов-женщин и др. Показатели участия преподавателей в научных

исследованиях вычисляются по количеству публикаций в 35 международных научных изданиях.

- Например, по итоговому рейтингу в пятерке лучших экономических университетов мира в 2001 году оказались Пенсильванский университет, Бизнес-школа в Гарварде, Стэнфордский университет, Чикагский университет, Колумбийский университет.

В целом же, среди лучших университетов США Хенри Росовски (профессор экономики в Гарварде, а в прошлом декан Колледжа гуманитарных и естественных наук университета, автор книги “Университет: руководство владельца”) называет следующие:

Гарвард (Массачусетс);

Станфорд (Калифорния);

Калифорнийский ун-т (Беркли);

Массачусетский технологический институт;

Йельский университет (Коннектикут).

Формированию корпоративности университетов значительно способствует “необычайная особенность американской университетской жизни”, которая “заключается в соперничестве. Учебные заведения одного класса борются за профессорско-преподавательский состав, фонды на научные исследования студентов, внимание общественности и многое другое” [2].

Наряду с положительными моментами подобной конкуренции возникают и некоторые отрицательные:

а) лучшие специалисты слишком часто переходят из одного ун-та в другой с целью достижения личных целей;

б) большие преимущества предоставляются тем предметам, где сильнее влияние рынка (например, компьютерное программирование по сравнению с английским языком и литературой);

в) формируется сознание быстрого достижения результатов по сравнению с долгосрочными задачами и немодными направлениями исследований [2].

Особое место в формировании корпоративной культуры американских университетов занимает американская система управления университетами, которая по сути является унитарной, когда есть один руководитель – президент, который вместе с учеными и преподавателями определяет и проводит образовательную политику. Однако бюджетные ассигнования, управление фондом, решения о новых программах, перспективные планы и др. решает администрация, возглавляемая президентом, который подотчетен совету попечителей.

Такая система управления обладает двумя основными характеристиками:

во-первых, председатели, деканы, проректоры и др. руководители высшего и среднего звена назначаются, а не избираются;

во-вторых, сравнительно независимые попечители служат интересам и общественных, и частных университетов, что является достаточно эффективной защитой от политических влияний и вмешательства в дела университетов.

Немалую роль в качестве университетского образования играет т. н. корпоративная этика в целом, т. е. местная гордость за свой университет, что во многом способствует передовой роли лучших университетов США во всей системе образования [2].

Таким образом, американский опыт становится в целом весьма привлекательным и в силу возрастающей актуальности проблем регионального развития. В частности, крупные университеты США, являясь федерально-значимыми научно-образовательными корпоративными центрами, в большинстве случаев выступают мощнейшим фактором развития регионов размещения через формирующиеся при них технопарковые структуры.

Итак, в чем особенности корпоративных университетов США, уже унаследованные многими университетами в различных странах мира? Представляется возможным выделить ряд таких признаков, список которых, однако, совсем не является исчерпывающим.

-Полифункциональность университета, или способность как генерировать, так и обеспечивать трансферт современного знания.

- Сильная ориентация на научные исследования и разработки, прежде всего – на фундаментальные исследования.
- Наличие системы подготовки специалистов с "продвинутой" научной степенью; в том числе и при превышении числа магистрантов, аспирантов и докторантов над числом студентов, ориентированных на получение общего высшего образования.
- Ориентация на современные направления науки, высоких технологий и инновационный сектор в экономике, науке и технике.
- Широкий набор специальностей и специализаций, включая естественные науки, социальные науки и гуманитарное знание.
- Высокий профессиональный уровень преподавателей, принятых на работу на основе конкурсов, в том числе и международных; наличие возможностей для приглашения ведущих специалистов из различных стран мира на временную работу.
- Высокая степень информационной открытости и интеграция в международную систему науки и образования.
- Восприимчивость к мировому опыту и гибкость в отношении новых направлений научных исследований и методологии преподавания.
- Конкурсность и селективный подход при наборе студентов.
- Формирование вокруг университета особой интеллектуальной среды.
- Наличие корпоративной этики, базирующейся на этосе науки, демократических ценностях и академических свободах.
- Формирование вокруг университета специфического научно-технического и экономического пространства, часто заполняемого технопарковыми структурами.
- Стремление к лидерству внутри данного региона, страны и мирового научного и образовательного сообщества в целом [5].

Таким образом, в настоящее время **корпоративная университетская культура** – это своеобразная, достаточно эффективная форма жизнедеятельности университетов, позволяющая говорить об университете как о самоорганизованной системе, построенной на принципах самооценности знания, свободы учения и обучения, что и является конкретным способом реализации идеи университета.

Подобная корпоративная организация университета как интегрированной системы призвана и способна выполнять универсальные функции культуропреимственности, культуронаследования и культуропорождения, являясь хранителем, генератором и распространителем культурных образцов [7].

Некоторые из приведенных выше характеристик корпоративной университетской культуры уже присутствуют (или имеют возможности для реализации) в жизни университетов Белоруссии (конечно же, с учетом социокультурных особенностей и тенденций развития). Анализ же того, в какой мере эти характеристики приложимы к современному национальному Белорусскому государственному университету (как и другим университетам Республики Беларусь), представляет собой особую исследовательскую задачу.

Тем не менее, очевидно главное обстоятельство – формирование и возможное развитие корпоративной культуры университетской жизни неизбежно должно опираться на знание опыта других стран в этой сфере и предполагать максимально возможное использование его в отечественной практике.

Контрольные вопросы

- 1) В чем состоит миссия и идея университета?
- 2) Что является культуuroобразующими функциями института?
- 3) Какая школа стала первым университетом в Европе? В каком году это произошло?
- 4) Корпоративность университета сегодня.
- 5) Основные представители идеи классического университета.
- 6) Расскажите о корпоративной культуре университетов США.

Список рекомендованной литературы

1. Системы высшего образования стран Запада: В 2 ч. Ч. 2. / Отв. ред. . / Н.-и. центр междунар. образования Ун та дружбы народов. – М.: Изд-во Ун-та дружбы народов. – 1991. – С. 64 – 67.
2. Хенри Росовски. Две трети самых лучших // “Америка”, (специальный выпуск об американских университетах). – “America Illustrated”, Washington, U. S.A. – 1993 – № 000. – с. 3 – 6.
3. Джил Смолоу. В стремлении к совершенству // “Америка”, (специальный выпуск об американских университетах). – “America Illustrated”, Washington, U. S.A. – - 1993 – № 000. – с. 8 – 9.
4. Костюкевич С. Образ университета как уникального сплава либерального образования, средневековой гильдии и естественной науки // "Alma Mater" ("Вестник высшей школы"). Изд-во Ун-та дружбы народов. М.:– 2001. – № 6. – с. 34 – 39.
5. "Исследовательские" университеты США и российская университетская система: опыт сравнительного анализа – г. Новосибирск 21.03.2001 г. [http://www. prof. /PC/omsk/2_02.htm](http://www.prof./PC/omsk/2_02.htm).
6. О социокультурных функциях университетов (исторический взгляд) г. [http://www. mis. /conf/1999a/1-3.htm](http://www.mis./conf/1999a/1-3.htm)
7. , , Щипунов общество, классический университет, Интернет. – Томский госуниверситет. – Томск г. [http://iol. spb. /IOL1999/SECT_E/E08.HTML](http://iol.spb./IOL1999/SECT_E/E08.HTML)

[1] Цитаты приведены по: Очерки по философии образования. М., 1995. С.

Учебное издание

КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ
по дисциплине
«ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
ЧАСТЬ V
для студентов направления подготовки
44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

С о с т а в и т е л ь:
Гречишкина Елена Сергеевна

Печатается в авторской редакции.
Компьютерная верстка и оригинал-макет автора.

Подписано в печать _____
Формат 60x84¹/₁₆. Бумага типограф. Гарнитура Times
Печать офсетная. Усл. печ. л. _____. Уч.-изд. л. _____
Тираж 100 экз. Изд. № _____. Заказ № _____. Цена договорная.

Издательство Луганского национального
университета имени Владимира Даля

*Свидетельство о государственной регистрации издательства
МИ-СРГ ИД 000003 от 20 ноября 2015г.*

Адрес издательства: 91034, г. Луганск, кв. Молодежный, 20а
Телефон: 8 (0642) 41-34-12, **факс:** 8 (0642) 41-31-60
E-mail: uni@snu.edu.ua **http:** www.snu.edu.ua

