

УДК 37

В.А. Штурба, С.С. Васильев[©]

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Автономная некоммерческая образовательная организация высшего профессионального образования «Северо-Кубанский гуманитарно-технологический институт»

Статья посвящена исследованию феномена образования в исторической перспективе развития, его философскому осмыслению как важнейшей составляющей человеческого общества. Исследовано развитие систем образования различных культур в разные исторические периоды. Рассмотрено влияние тех или иных общественных процессов на образование. Дана краткая сравнительная характеристика используемых в современном мире педагогических и образовательных систем, прогнозы их дальнейшего возможного развития.

Ключевые слова: образование, образовательное пространство, ноосфера, философия образования, гуманитаризация образования, гуманизация образования, грамотность, менталитет, индивидуум.

Проблема места и роли образования в обществе обусловлена самой человеческой природой. В живой природе человек сам по себе является феноменом, это признается большинством философских учений, в том числе и совсем не гуманистической направленности. Человек как творение и как существо является типичным социальным явлением. Это означает, что социум представляет необходимую среду для его полноценной жизнедеятельности и самореализации. Как говорил Аристотель, только боги и звери могут жить вне общества. Однако человеческая природа подразумевает не просто социальное существование в виде интенсивного обмена информацией с существами себе подобными и построению на основе этого сложных коллективных действий (эти признаки есть, к примеру, у муравья или пчелы). Человек обладает разумом, способным к абстрактному мышлению, речью, языком, сложной психикой, важной составляющей которой является воображение. Подобные преимущества человека наделяют его оригинальным поведением, позволяют преодолеть инстинктивные влечения, придавая не только значительное разнообразие его поступкам, но и увеличивая ответственность за них.

[©] Штурба Виктор Александрович – доктор исторических наук, профессор
Васильев Сергей Сергеевич – кандидат исторических наук

Язык и мышление – две большие сложные системы, определяющие поведение как конкретного индивида, так и различных групп людей. В целом, существование человека проходит не только в объективно существующем физическом мире, но и в искусственно сотворенной им так называемой *ноосфере* [1] – мире, созданном сознательной деятельностью рода человеческого. Обобщая понятие, можно сказать, что человек живет в искусственно созданном им мире культуры, при этом осознавая себя *индивидуумом* [2].

В реальности миф об индивидууме не достижим. Аксиомой является то, что человек возникает и существует только во взаимодействии с другими людьми и под их влиянием. Ребенок, воспитанный дикими животными или принудительно изолированный матерью от других людей (такие случаи известны и изучены), не становится человеком и в обществе выжить самостоятельно не может. Значит, только биологическая программа, заложенная в нас, не достаточна для того, чтобы мы были людьми. Она в обязательном порядке должна дополняться программой, записанной в знаках *культуры* [3]. И эта программа уже по своему естеству является коллективным произведением. Следовательно, наше поведение всегда находится под воздействием других людей, и оградить себя от него неким жестким барьером мы не можем (все попытки подобных акций изначально носят уродливые формы), но именно знаки культуры позволяют человеку реализовать миф об индивидууме, иносказательно достигнув «божественного подобия». Процесс этот находится в постоянном движении и развитии, а субстанция, носящая в себе данное коллективное произведение, в мировой традиции получила название *духа* или *души*. И то и другое, имея коллективную природу, позволяет проявлять отдельные свои черты в индивидуальности, находя компромисс и разрешая этот основополагающий конфликт человеческого бытия.

Процесс закономерного, знакового формирования человеческого духа называется традиционно *образованием* и представляет собой определенную систему, состоящую из обучения, воспитания и социализации. Она зарождается параллельно с антропогенезом, эволюционирует вместе с человеком и затем, уже в процессе социогенеза, принимает те формы индивидуального и группового самосознания, которые характерны для нее, а точнее, для человеческой природы, ищущей выход из проблем своего существования. Самосознание в его индивидуальном и групповом (народное, национальное) значении является здесь основополагающим понятием, определяющим образование. Сам процесс развития самосознания подразумевает сравнение возрастов отдельного человека с эпохами общечеловеческой или народной жизни, сопоставление далеких и сильно отличающихся друг от друга кругов явлений, в процессе которого происходит их усложнение и непрерывная изменчивость как коллективная, так и единичная. Таким образом, система образования является необходимым условием существования любого человеческого общества.

Низкий уровень образованности или культуры народа вовсе не подразумевает отсутствие системы образования. Каждый народ, как известно, не только имеет детей, но и формирует их внутренний мир (или старается это делать) по своим взглядам и убеждениям, так как он считает нужным. Общественные педагогические взгляды и убеждения – материя довольно высокая и сложная – неизбежно создаются условиями внешней среды или природы, среди которых проживает данный народ, социальными условиями и, в частности, религией. Правда педагогические народные взгляды могут быть неясны для самого народа в данное время, он может даже на начальном этапе развития быть не в состоянии их сформулировать; но при всем этом они у него есть.

В сугубо философском аспекте помимо приведенного выше обоснования, существует еще один вариант содержательной трактовки данного понятия, включающий в себя четыре составляющих:

- образование как ценность;
- образование как система;
- образование как процесс;
- образование как результат.

Существование данных элементов подразумевает их единство в многоплановом динамическом явлении, иными словами, попытка аналитического разложения изучаемого объекта не отрицает существующих параллельно других характеристик. В данной статье мы, используя историософскую методологию, признаем существующими параллельно макросистемную характеристику образования как целостного социального явления и его системную характеристику как совокупности взаимосвязанных подсистем различных звеньев общего и профессионального образования – дошкольного, школьного, среднего профессионального, высшего, последипломного и т.д. Подобная характеристика может быть также и с региональным уклоном – мировое, трансконтинентальное, национальное, региональное образование и т.д.

Ценностная характеристика образования представляет собой три взаимосвязанных блока: образование как ценность государственная, образование как ценность общественная, образование как ценность личностная.

Аксиоматически самоочевидна государственная ценность образования. Конечно, нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства самым непосредственным образом зависит от состояния образовательной сферы и возможности ее прогрессивного развития. В этом смысле сфера образования в любом государстве, думающем о завтрашнем дне, должна быть приоритетна. Однако часто приоритетность провозглашается только чисто декларативно, не подкрепляясь конкретными механизмами реализации, как это происходит, например, в образовательном пространстве современной России.

Провозглашаемые на самом высоком государственном уровне декларации и законы практически сразу вгоняются в ступор принятием противоречащих друг другу поправок, не подкрепляются конкретным механизмом реализации. Достойное финансовое, материально-техническое, информационное, кадровое, правовое и научно-методическое обеспечение получают лишь сферы бюрократического руководства образованием да некоторые, весьма сомнительные в своей эффективности, зато хорошо пролоббированные проекты, такие как Централизованное тестирование и ЕГЭ.

Сейчас уже очевидно, что образование в постсоветской России переживает трудные времена. Принятые в начале 90-х гг. в этой сфере необходимые реформы быстро сменились контрреформами, что лишило их самого главного – сознательной гражданской поддержки, активного участия и содействия народных масс и учителей. Здесь сказалось и естественное ментальное сопротивление социума, привыкшего жить в условиях совершенно иных ценностей и приоритетов.

В подобных условиях от государства требовалось наряду с решением текущих социально-экономических проблем уделять больше внимания сфере образования, воспитанию поистине нового человека, способного жить и трудиться в качественно новых социальных и экономических условиях. Но государство к такой важной и животрепещущей проблеме в конце XX – начале XXI в. осталось, к сожалению, безразличным.

Мероприятия, направленные на укрепление и развитие элемента государственной ценности образования в нашей стране, начиная с 1991 г., планомерно не проводились, либо были пущены на самотек, что немногим лучше. Критиковавшийся в эпоху перестройки «остаточный принцип» содержания культуры и образования, все же позволявший развиваться этим сферам, был в новейшее время заменен «самодостаточным» принципом, предоставившим большинство объектов образовательного назначения фактически самим себе, да еще в условиях первобытного рынка. Те жалкие «дотации», выделяемые государством, не позволяли большинству объектов решить самые насущные свои проблемы, зарплата же большинства преподавателей и сотрудников образовательных учреждений была во много раз ниже реального прожиточного минимума. В таких условиях говорить о воспитании нового поколения, нового человека – гражданина новой России, находясь в здравом уме и твердой памяти, вообще не приходится. Без коренных сдвигов в сфере

образования, без действенного изменения отношения государства к этой области решить данную задачу вообще не удастся.

Рассматриваемый здесь постулат о государственной ценности образования также нуждается в реализации. Подобная цель может быть достигнута обоснованием работоспособных технологий теоретических и практических действий, направленных на обеспечение престижа образования в обществе, осознанием его государственной значимости, подкрепленной как материальными инвестициями, так и моральными обязательствами со стороны государства. Для этого необходимо содержательно раскрыть и детализировать ценностные приоритеты образования для государства, доказать эти приоритеты, убедить высших руководителей государства в жизненной важности образовательной сферы для прогрессивного развития страны, общества, его граждан.

К сожалению, приходится осознавать, что многое из этого находится за пределами интересов власть имущих. Подобная, хоть и не слишком радостная, но зато объективная реальность позволяет нам сместить акценты и обратиться к анализу его общественной значимости.

Государство и общество – понятия отнюдь не идентичные, к тому же взаимоотношения между ними в различные исторические периоды и на разных территориях являются весьма сложными. Далеко не всегда взгляды их на приоритетные задачи в процессе развития образования совпадают.

В XX в. существовали преимущественно две полярные системы общественного устройства – капиталистическая и социалистическая. Можно отметить, что зрелость общества тем и определяется, насколько ему удастся лоббировать образовательные приоритеты в высших государственных инстанциях. Лоббирование это заключается в целенаправленном подталкивании государства к выполнению провозглашенных образовательных приоритетов, раскладывая эти глобальные, а потому абстрактные и трудно проверяемые обещания на ряд вполне конкретных акций по их реализации.

В этом отношении обе общественные системы, существовавшие в XX в., были достаточно зрелыми, однако техника подобного «лоббирования» в них была диаметрально противоположна. И капитализм, и социализм понимали необходимость и ценность образования, но утверждали ее во взаимоотношении с обществом разными способами. Причиной достижения одной и той же цели разными средствами были разные стратегические задачи, которые они ставили в процессе обучения, воспитания и социализации.

Общественная система постсоциалистической России не является ни той не другой. Соответственно, лоббирование образовательных приоритетов, возможное в гражданском, демократическом обществе, на сегодняшний день не приемлемо, ввиду отсутствия этого самого общества. Процесс этот требует создания не только широкой сети достаточно представительных общественных организаций, ориентированных на решение тех или иных, неотложных для общества образовательных проблем, но и непосредственного вхождения во власть наиболее компетентных представителей сферы образования и соответствующих общественных организаций через должным образом легализованные общественно-политические движения и даже общественные партии, участвующие в выборах на местном, региональном и федеральном, парламентском уровнях.

При всей значимости рассмотренных нами коллективистских начал, предопределяющих государственную и общественную ценность образования, они не отражают главного – личностной ценности образования, индивидуально мотивированного и стимулированного отношения человека к собственному образованию, его уровню и качеству.

Приходится признать, что именно личностно-ориентированные ценности образования, которым столь большое внимание уделялось в работах русских мыслителей второй половины XIX – начала XX в. [4, с. 188–193], в дальнейшем были во многом утрачены, подчинены гипертрофированным коллективистским концепциям педагогической деятельности. Последние отражали общие политические и идеологические установки

социалистической и коммунистической ориентации, которые, несмотря на «гуманистический» камуфляж, в своей основе носили антиличностный характер. Игнорируя высшую самооценку каждого человека, вынужденного подчинять собственные интересы государственным и общественным, тем самым низводили личность до уровня примитивного «человека-винтика», вынужденного конформистски приспосабливаться к господствующей моноидеологии и внешней социально-экономической среде [5, с. 47].

Есть и другая точка зрения, суть которой заключается в том, что социалистическая система сохранила до последнего момента в своей основе личностно-ориентированные ценности, хотела она того или нет. Капиталистическое общество напротив весь XX в. занималось сознательным выхолащиванием именно личностной составляющей в образовании. Наука предоставляет идеологии сегодняшнего дня главные элементы знания – картину мира и представление о человеке, которые во все времена позволяли осуществлять контроль над обществом [6, с. 56].

Как видим, разброс мнений по данному поводу достаточно широкий, тем не менее невозможно претендовать на какую бы то ни было доказательность в характеристике ценностных аспектов образования, тем более в их прогностическом обосновании, забывая о единстве государственной, общественной и личностной составляющей категории «ценность образования», ее системной, интегративной сущности. Вместе с тем личностным ценностям образования должен принадлежать приоритет во всей междисциплинарной процедуре исследований, связанных с философско-методологическим осмыслением этой проблемы, ибо и государственные, и общественные ценности образования не могут лишь дедуктивно распространяться на личностные образовательные ценности, ограничивая их заданными пределами и рамками

Следующим философским составляющим изучаемого предмета является понимание образования как системы. Сразу возникает вопрос, что представляет собой образование: централизованную систему или децентрализованную систему образовательных услуг?

В традиционном понимании образование – это, несомненно, система. К примеру, система образовательных учреждений, различающихся по самым разным параметрам, но, прежде всего – по уровню и профилю. Системой, как известно, называют не просто множество объектов, но их взаимосвязанную совокупность. Именно в этом случае система приобретает интегративные, новые качества, не выводимые непосредственно из качеств входящих в систему компонентов и не являющиеся простой механической суммой качеств частей, образующих систему [7, с. 7].

Системные свойства образованию придает, прежде всего, наличие общих, инвариантных качеств, характеризующих как систему в целом, так и образующие ее компоненты, независимо от их уровня и профиля. К числу таких качеств можно, в частности, отнести: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность [8, с. 54].

Можно утверждать, что приведенные качества свойственны любым образовательным системам. При этом имеется в виду как вертикальная (уровневая) иерархия учебных заведений: детский сад – школа – вуз – заведение последиplomного образования, аспирантура, их профильное (горизонтальное) многообразие, а также иерархия управления (федеральное, региональное, муниципальное и т.п.). Следует учитывать географическую (территориально-региональную) и национально-этническую специфику образовательных систем, разные условия их функционирования в мировом образовательном пространстве.

Наличие инвариантных качеств, присущих разным образовательным системам, позволяет надеяться на формирование доказательной и относительно стабильной политики и стратегии управления как системой образования в целом, так и отдельными ее подсистемами. И в этом случае, как и при рассмотрении выше ценностных аспектов образования, речь должна идти о синтезе сущностных качеств образовательных систем, их конкретной содержательной интерпретации и междисциплинарном обосновании.

С одной стороны, система образования должна гибко и динамично адаптироваться к социально-экономическим изменениям во внешней по отношению к образованию среде, а с другой – она должна быть по возможности стабильной в своей психолого-педагогической основе, не подверженной конъюнктуре, сиюминутным публичным настроениям, бросающимся из одной крайности в другую.

На сегодняшней трактовке понятия «система образования» существенным образом сказывается и личностно-ориентированная парадигма, которая, как известно, отдает приоритет личностным образовательным ценностям. Централизованная образовательная система все более явственно превращается в вариативную, открытую для оперативных изменений и обоснованных инноваций дифференцированную сферу образовательных услуг. Такое представление диаметрально меняет саму парадигму образования, особенно в ее прогностической интерпретации: не система жестко детерминированных образовательных учреждений, по существу, навязываемая человеку и ограничивающая его свободу выбора, а человек, сознательно или на основе консультаций компетентных групп, выбирающий индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими интересами и способностями, определяющими его образовательные потребности.

При таком подходе на первый план выступает проблема соответствия дифференцированных образовательных потребностей личности дифференцированным же образовательным услугам. Степень дифференциации и образовательных потребностей, и образовательных услуг теоретически безгранична, в реальной практике приходится считаться с ее существующими возможностями.

При сопоставлении в условиях рыночных отношений образовательных потребностей и образовательных услуг может наблюдаться диссонанс спроса и предложения. Этому явлению должны сопутствовать точно выверенные политика и стратегия образования, тонко и чутко улавливающие назревающие объективные тенденции в обществе, прослеживающие их и в необходимых случаях противодействующие, с помощью, разумеется, правовых механизмов, любым деструктивным явлениям в данной сфере.

В связи с этим особое значение приобретает проблема типологизации образовательных потребностей и услуг, их систематического прослеживания, мониторинга, опережающего изучения. Общая тенденция дифференциации и вариатизации образовательных систем в связи с личностной ориентацией образования просматривается сейчас достаточно ясно. В свете этого одной из важнейших проблем современного образования можно обозначить контроль над ней с целью предотвратить анархию и произвол в данной сфере.

При всей вариативности и дифференцированности локальных образовательных подсистем глобально понимаемая суперсистема, макросистема, или сфера образования, несомненно целостна. Это, в частности, подтверждается тем, что возможные сбои в функционировании любого компонента системы, в большей или меньшей степени, но неизбежно сказываются на работе других, преемственно связанных компонентов системы в целом.

Системная характеристика образования куда сложнее характеристики любых более жестко детерминированных объектов другой природы – технических, кибернетических, экономических и т.п. Система образования в принципе открытая, в определенной мере самоорганизующаяся (синергетическая), способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию. Эта система, как уже было показано, развивается синхронно с теми изменениями, которые непрерывно происходят как во внешней среде, так и в среде внутренней. Она не только детерминирована внешними обстоятельствами политического, социально-экономического и социокультурного происхождения, но, что самое главное, сама детерминирует эти обстоятельства. Последнее особенно важно осознавать, поскольку именно в этом положении следует искать ключ к доказательствам приоритетной значимости развития образования для человеческой цивилизации, отдельного государства, общества, каждого человека.

Таким образом, как и при обосновании ценностно-целевых компонентов, анализ и синтез системных качеств образования должен опираться на должным образом организованные философско-образовательные знания.

Следующий аспект исходит из того, что образование по своей сути является деятельностью, процессом. Более точно – процессом движения от целей к результату, процессом субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися, когда учащийся, студент, слушатель по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращается из достаточно пассивного объекта деятельности педагога в полноправного соучастника, иными словами, в субъект педагогической взаимодействия.

Педагогический процесс проходит в определенных организационных формах, которые могут быть индивидуальными, групповыми и коллективными. Привлекаются самые разнообразные средства образования – учебные и методические тексты, наглядные пособия, различные технические средства обучения.

Образовательный процесс специфичен своей направленностью. И в своем содержательном и в организационном аспекте он зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности. Здесь одним из его признаков является технологизация, поскольку деятельность педагога в своей основе детерминирована, предопределена изначальной необходимостью достижения поставленных целей обучения, воспитания и социализации учащихся в органическом слиянии этих взаимодополняющих друг друга педагогических акций, в их целостности. В различных педагогических технологиях фиксируются целесообразные шаги, этапы, ступени достижения локальных и общих целей образования в их иерархии и преемственности [9, с. 14].

Например, в последние десять лет в связи с интенсивным развитием информатики и компьютерной техники и их активным проникновением в сферу образования все чаще приходится сталкиваться с сугубо информационным подходом к пониманию самой сущности процесса образования. При этом сам образовательный процесс нередко отождествляется как канал передачи информации от преподавателя или даже заменяющего его автоматизированного комплекса, выступающего в качестве источника образовательной информации, к учащемуся, студенту, обобщенно говоря, слушателю, являющемуся потребителем этой информации. Подобный процесс получил название информационной педагогической технологии.

Педагогическая технология – это отнюдь не только технология информационная, компьютерная, основанная на использовании новейших технических достижений. На технологическом, фактически алгоритмическом, уровне могут и должны решаться самые различные целевые, содержательно-процессуальные и контрольно-оценочные педагогические проблемы. К ним могут относиться выбор методов, средств и организационных форм образовательной деятельности, адекватных целям и содержанию образования и способствующих его дифференциации, гуманизации, гуманитаризации и т.д.

Именно на уровне философии образования должен быть задан вопрос: «Что есть педагогика?» И здесь же должен быть получен на него ответ: педагогика – наука, коль скоро речь идет об обосновании, проектировании и конструировании оптимальных педагогических (учебно-воспитательных) систем, которыми будет руководствоваться педагог-практик в своей повседневной деятельности. И в то же время педагогика – искусство, весьма своеобразное, поскольку без включения своего личностного, творческого видения тех или иных педагогических схем, педагог никогда не достигнет должного эффекта.

При таком подходе существенно расширяются представления о фактическом объекте педагогической науки. Объект педагогики приобретает в данном случае, триединый характер: учебно-воспитательный процесс, учебно-воспитательная система и обеспечивающая их функционирование на теоретическом, инвариантном уровне педагогическая система. Что же касается предмета педагогики, то под ним, по видимому,

следует понимать педагогическую деятельность в наиболее широком ее смысле, имея в виду не только деятельность, связанную с непосредственной работой педагога с учащимися, но и деятельность научно-исследовательского и управленческого характера [10, с. 34].

Вопросы педагогики как процесса, находящегося на стыке науки и искусства, требуют тщательного междисциплинарного обоснования. Речь идет, по существу, о выяснении роли и места человека (педагога и учащегося, ученого и управленца) в системе многоплановых отношений, сопутствующих педагогическому процессу на любом уровне и составляющих его основу. Характер этих отношений, эмоциональная среда их проявления, условия оптимальной взаимодействия педагогов и учащихся, как и всех других непосредственных и опосредованных участников образовательной деятельности, требуют глубокого философского осмысления.

На уровне философии образования должны решаться и вопросы трансформации целей преподавания в деятельности педагога и целей обучения в деятельности учащихся. Подобным образом интерпретируются проблемы преобразования системы научных знаний в знания учебные, взаимоотношения науки с соответствующим учебным предметом, сущность истинных стимулов и мотивов познавательной активности учащихся и многие другие вопросы преимущественно процессуального характера, предполагающие синтез разных наук – психологии, дидактики, физиологии, этики, эстетики, науковедения, медицины, логики, права и т.д.

При этом аксиомой является и то, что именно педагогический процесс в решающей мере определяет результат образования. Последнее в своей качественной характеристике представляется не только как ценность, система или процесс. Это в некотором смысле еще и результат, фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, генерирующихся в процессе образовательной деятельности, которые так важны для всех сторон их жизни.

Без предвидения, а точнее без прогнозирования ожидаемых и желательных результатов образовательной деятельности любые исследования стратегического характера фактически 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 составляющим конечного «продукта» образовательной деятельности.

Данное явление может оцениваться непосредственно, на собственно педагогическом уровне, в виде качественно и количественно оцениваемых знаний, умений, навыков, творческих, мировоззренческих, ментальных и поведенческих качеств, которыми овладевает человек или группа людей в процессе получения образования соответствующего уровня и профиля [11].

Важно подчеркнуть, что результат образования, а точнее, результат функционирования образовательной сферы, может и должен оцениваться 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 немыслим без соответствующего образования и того внимания, которое уделяют государство и общество образовательной сфере.

В этом смысле чрезвычайно важной представляется проблема стандартизации ожидаемых и желательных результатов образовательной деятельности. В последнее время этой методологической проблеме уделяется повышенное внимание. Однако следует признать, что очень мало внимания уделяется личностно-ориентированным стандартам, позволяющим дифференцировать образование в соответствии с интересами, способностями

и образовательными потребностями личности. Из-за отсутствия системного подхода к разработке соответствующих методик важнейшие проблемы дифференциации образования чаще всего лишь декларируются, что сдерживает поиск стратегий эффективного развития многообразных образовательных систем [12, с. 168–186].

Целостность и интегративную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте можно понять только на основе четкого представления о структуре и иерархии результативности образовательной деятельности, ее преемственно связанных этапах. При этом важно вновь и вновь 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 социума определяется конкретными образовательными приобретениями личности, каждого человека на всех этапах его жизненного пути.

Образовательные результаты не существуют разрозненно, они сгруппированы в своеобразную иерархическую «лестницу», положение на которой прямо пропорционально их общественной значимости и распространенности.

Первую ступеньку на этой умозрительно выстроенной лестнице занимает грамотность. Данная категория подразумевает такой уровень образования, который требуется гражданам, чтобы функционировать в обществе. В более широкой трактовке данный термин подразумевает минимально необходимый уровень знаний, умений, навыков, творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, который необходим для включения в разнообразные виды деятельности и отношений, а также является стартовой основой для последующего непрерывного развития личности [13, с. 33].

Подобный подход к определению понятия «грамотность» весьма прагматичен. Все в нем сводится исключительно к тому, чтобы удовлетворить прямые и непосредственные запросы общества в людях, способных исправно выполнять свои функциональные обязанности и в меру их успешного выполнения чувствовать себя в окружающей социально-экономической среде более или менее комфортно.

Здесь четко просматривается концепция создания нового человека: «человека-винтика» в сложном хозяйственном механизме. Данный субъект уже не столько личность, сколько простой исполнитель, работник, кадр. Подобный технократический подход мы имели возможность наблюдать в течение XX в. как у себя в стране, так и за рубежом. Духовная сфера личности, нравственные составляющие подлинно грамотного человека при таком подходе остаются в тени. В лучшем случае они могут провозглашаться в виде некоего абстрактного идеала, например: «всестороннее развитие личности – высшая цель системы образования», «все во имя человека, все во благо человека». При этом никаких конструктивных усилий по формированию соответствующих нравственных и мировоззренческих качеств в действительности не предпринимается.

Между тем, еще задолго до появления технократического общества предпринимались конкретные шаги по реализации принципиально иной концепции грамотности, когда на передний план в качестве главной задачи педагогической деятельности выдвигалось гармоничное духовное развитие личности детей и подростков. Примеры этой концепции наблюдаются на обширном историческом материале, посвященном образовательным системам Древнего Китая, Персии, Индии, Египта, Рима. Дальнейшее развитие этот подход получил в эпоху Возрождения, когда в рамках общественного движения за гуманизм появились школы, в которых преподавались классические языки, литература, различные виды искусств и другие ценности культурного и духовного наследия древнего мира.

Подобные классические, грамматические школы или просто гимназии не ставили перед собой цель подготовить своих учеников к конкретным видам трудовой деятельности. Их основная цель заключалась в том, чтобы дать образование, отвечающее гуманистическим идеалам формирования личности, свободной и творческой, не связанной различными конъюнктурными потребностями внешней по отношению к системе образования среде.

Однако реалии эпохи Возрождения и последовавших за ней исторических эпох показали, что большое количество личностей, духовный мир которых сформирован подобным образом, неприемлемо для существующей общественно-политической системы и в ряде случаев может быть для нее очень опасным.

Таким образом, классическое образование оказалось несовместимым с общественной потребностью в так называемом реальном образовании, которое, входя в систему педагогического процесса, изменяло его целевые установки, содержание и организационные формы образования. Объективно этот процесс способствовал прямой и непосредственной, хотя зачастую и примитивно прямолинейной связи школы с жизнью, дифференциации и вариатизации типов учебных заведений. Два вида образования – классическое и реальное – существовали вместе, интегрируя друг в друга.

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.

В современном обществе существенно изменилось и представление о грамотности. Наличествуют несколько подходов к анализу функционального предназначения, содержательного, предметного наполнения категории «грамотность» как некоего исходного результативного компонента образовательной деятельности.

Пропедевтический смысл грамотности заключается в том, что она важна и сама по себе, но вместе с тем и в качестве необходимой и обязательной ступени для последующего образования, формирования личности. Общепринятым является и тезис о некоем образовательном минимуме, воплощаемом в понятии «грамотный человек». Субъект, не имеющий этого минимального набора средств и качеств, просто не может выполнять никаких общественных функций.

В начале XX в. во многих странах этот набор включал в себя умение писать, читать и считать, знание общих моментов истории своей страны, основ мироздания в определенном смещении с полученным жизненным опытом. В XXI в., вероятнее всего, в этот набор добавится и элементарная компьютерная грамотность, которая из разряда желательных перейдет в разряд необходимых элементов существования общественной единицы. Также в понятии «грамотность» аккумулируются и гуманитарные, и естественнонаучные аспекты первоначального познания мира в их гармонии и взаимодополнении.

Собственно педагогическая характеристика грамотности – доступность овладения ею для всех и каждого, исключая тяжелые случаи необратимой патологии в физическом и психическом развитии человека.

Традиционное представление о том, что формирование грамотности есть только и исключительно прерогатива общеобразовательной школы, причем преимущественно ее начального звена, сегодня безнадежно устарело. Появившийся в последнее время феномен функциональной грамотности, противопоставивший себя массовой функциональной безграмотности, существенно расширил временные рамки приобретения человеком тех или иных компонентов грамотности. Так, в рамках концепции непрерывного образования, популярной в наше время во многих странах мира, большое значение придается вопросам ликвидации общей и функциональной безграмотности, предоставления каждому человеку на любом этапе его жизненного пути возможностей для ликвидации пробелов в своем образовательном статусе [14].

Категорией образованности выступает та же грамотность, но доведенная до общественно и личностно 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. Вот почему категории грамотность и образованность – явления однопорядковые в структурном отношении, но отнюдь не тождественные. Профессионально сориентированная образованность обязательно должна строиться на широкой общеобразовательной, иными словами, «грамматизирующей», основе. Быть образованным в той или иной области, не будучи грамотным в ней, невозможно.

Грамотность, как и общее образование, уже давно не является самоцелью. В условиях естественного разделения труда каждому человеку приходится самоопределяться в выборе той или иной профессии, либо специальности. Важно учитывать при этом 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.

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.

Начала всех этих качеств присутствуют не только в структуре и содержании общего образования, но и в структуре грамотности. Это та самая, уже упоминавшаяся нами, функциональная грамотность, которая востребуется и актуализируется на собственно профессиональном уровне. Кроме нее, это те компоненты грамотности, 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.

Подобный уровень результативности образования должен стать объектом пристального внимания педагогов, которые затем, путем дедуктивного распространения соответствующих содержательных компонентов культуры, могут предложить надлежащие модели профессиональной компетентности, общей образованности и грамотности [15, с. 56–57].

В иерархически построенной пирамиде целей образования верхушку занимает формирование ментальности и менталитета личности и социума. Менталитет по сути своей является квинтэссенцией культуры. В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. Именно менталитет предопределяет конкретные поступки людей, их отношение к конкретным сторонам жизни общества.

Исходя из того, что предметом нашего анализа является результат образования, можно заключить, что он в конечном итоге, должен оцениваться не только по непосредственным, наблюдаемым и жестко контролируемым параметрам эффективности педагогической деятельности, но также и по отдаленным ее результатам. Они-то как раз и проявляются на уровне ментальных приоритетов и предпочтений данного конкретного социума, с учетом динамики общечеловеческих ценностей и идеалов, а также меняющихся критериев реального материально-духовного прогресса и человека, и общества. Поэтому в выстроенной нами умозрительной цепочке категорий результативности образования – «грамотность» – «образованность» – «профессиональная компетентность» – «культура» – «менталитет» – именно последний занимает иерархически высшую ступень, предопределяя все другие звенья этой цепочки.

Действительно сложной проблемой измерения результата образования является, на наш взгляд, возможность оценки ментальных приобретений личности, не говоря уже об оценке ментальных параметров социума. Говорить о непосредственных способах контроля и оценки столь глобальных результатов образования пока не приходится, тем более, в режиме реального времени и с учетом побочного влияния на ментальные характеристики не только образовательных, но и многих других факторов. Среди них следует упомянуть исторические, национально-этнические, религиозные, философские, культурные, политические,

экономические и прочие. Несмотря на невозможность достичь в полной мере поставленной задачи, оставлять без внимания именно этот уровень оценки социальной отдачи образовательной сферы тоже нельзя.

Исходя из сказанного выше, можно предложить разработку определенных мониторинговых оценок ментальных параметров на основе междисциплинарных критериев, например, оценка ментальных параметров по их проявлениям в конкретных жизненных ситуациях и в системе разнообразных отношений личности и социума.

Таким образом, можно заключить, что лишь на основе междисциплинарного философско-образовательного знания, возможно наметить подход к разработке системы критериев, контроля и оценки результатов образования на всех уровнях – от оценки параметров грамотности до оценки ментальных качеств личности и социума.

Проведенный нами многоаспектный анализ сущности элементов образования дает возможность с уверенностью утверждать: стратегия развития образования на длительную перспективу может быть разработана только на системной, междисциплинарной основе, поскольку образование во всех его аспектах – это объект научного обоснования многих дисциплин, которые должны находиться в постоянном интегративном взаимодействии.

Таким образом, социально-культурный феномен образования при философском его осмыслении позволяет получить представление о ценностных, процессуальных, системных и результативных аспектах образования. Проследить движение идей в образовательном процессе можно, опираясь на индуктивную и дедуктивную принципиальную схемы. Индуктивная схема в самой простой интерпретации по восходящей линии будет выглядеть так: **практика образования – теории развития образования – стратегия развития образования – политика в сфере образования – философия образования – менталитет социума.**

Оппонирующая этой схеме дедуктивная схема по той же восходящей линии имеет следующее строение: **менталитет социума – философия образования – политика в сфере образования – стратегия развития образования – тактика управления образованием.**

Именно в этом дедуктивно-индуктивном многообразии развития разноуровневых образовательных идей и концепций следует искать истинный движущий механизм коррекции и смены господствующих как во времени, так и в пространстве (региональном, федеральном, международном) образовательных парадигм и доктрин.

Таким образом, очевидно, что образование являлось и является важнейшим и неотъемлемым элементом любого человеческого общества в период всей истории его развития.

Зародившись параллельно с генезисом мышления, языка и коммуникации, система обучения, воспитания и социализации прошла долгую эволюцию, развиваясь в тандеме с развитием человеческой культуры. В различных типах общественных организаций наблюдается разнообразие реализации их формы и содержания, что обусловлено неоднородностью культурно-исторического процесса.

В системе представленных здесь трех начал, обуславливающих индивидуальное или общественное самосознание, и заключается феноменальность образования как социально-культурного явления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ПРИМЕЧАНИЯ

1. Понятие *ноосферы* независимо друг от друга ввели французский антрополог-иезуит Тейяр де Шарден и наш естествоиспытатель и философ В.И. Вернадский. По сути это было осознанное преодоление господствующей в западном мышлении и мироощущении механистической картины мира, в которой человек выведен за пределы мира и относится к нему как исследователь и властитель. *Ноосфера* – необходимая часть картины мира, и человек не может относиться к природе как субъект к объекту.

2. Парадоксальность ситуации заключается, прежде всего, в том, что *индивидуум* – это абстракция, идеальное представление об изолированном человеке, которое сложилось в XVII веке при возникновении современного западного общества. Само латинское слово *индивидуум* – это перевод греческого слова *атом*, что по-русски означает *неделимый*.

3. Здесь и далее мы рассматриваем понятие *культура* как в качестве имени существительного, так и в образе прилагательного *культурный* в самом широком значении этого слова, а именно: все природные объекты, прошедшие сознательное видоизменение человеком.

4. Попов Э.А. Л.А. Тихомиров и Б.Н. Чичерин: спор оппонентов // Либеральный консерватизм в России: история и современность. Материал всероссийской научно-теоретической конференции 24–25 мая 2000 г. М., 2001.

5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1997.

6. Ортега-и-Гассет Х.А. Восстание масс. М., 1992.

7. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.

8. Гершунский Б.С. Указ. соч.

9. Скворцов В.Я. Системный подход к анализу учебно-воспитательного процесса и определение путей его совершенствования. М., 1986.

10. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методические основы). М., 1982.

11. Лернер И.Я. Качества знаний и их источники // Новые исследования в педагогических науках. 1977. № 2.

12. Гершунский Б.С. Россия: Образование и будущее (Кризис образования в России на пороге XXI века). Челябинск, 1993.

13. Ландшеер В. Концепция минимальной компетентности // Перспективы. 1988. № 1.

14. Подробнее об этом: Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина. М., 1987.

15. Гуревич П.С. Философия культуры. М., 1994.

V.A. Shturba, S.S. Vasiliev

EDUCATION AS THE SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON

The independent noncommercial educational organization of the high vocational training “The Northen-Kuban humanities and technology institute”

Article is devoted to research of a phenomenon of education in historical prospect of development, to his philosophical judgement as by the major component of a human society. Development of education systems of various cultures during the different historical periods is investigated. Influence of those or other public processes on education is considered. The brief comparative characteristic of pedagogical in modern world pedagogical and educational systems, forecasts of their further probable development is given.

Key words: education, educational space, a noosphere, philosophy of education, liberality educations, humanization educations, literacy, mentality, an individual.