В.И. Андреев

КОНЦЕПЦИЯ, ЗАКОНЫ И ИДЕОЛОГИЯ ГАРАНТИРОВАННОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

(Акмеоквалитология образования)

К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 1 3

УДК 378.1
ББК 74.202.4
А65

Печатается по решению ученого совета
Института педагогики и психологии
Казанского (Приволжского) федерального университета

Рецензенты:
Г.Н. Филонов,
академик РАО, доктор философских наук, профессор;
В.П. Бездухов,
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Андреев, В.И.

А65 Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеоквалитология образования) / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 296 с.

ISBN 978-5-93962-588-3

В монографии представлены результаты многолетних теоретико-экспериментальных исследований автора, обобщенных в целостную концепцию гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека. Концепция основывается на выявленных и сформулированных автором законах повышения качества жизни, законах, интегративно гарантирующих качество образования, и законах творческого саморазвития человека. Параллельно на базе представленной концепции спроектирована соответствующая ей идеология повышения качества жизни, гарантированности качества образования на основе творческого саморазвития человека XXI в.

Монография адресована научным и практическим работникам сферы образования. Она может быть также использована при обучении студентов в педагогических вузах и университетах, особенно для углубленной педагогической подготовки в магистратуре и аспирантуре по педагогическим специальностям.

ISBN 978-5-93962-588-3

© Андреев В.И., 2013
© Центр инновационных технологий (оформление), 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

Россия, как и весь мир на начало XXI века, находится в ситуации системного кризиса, в ситуации все усложняющихся проблем в различных сферах и видах жизнедеятельности современного человека.

В этой ситуации многие задают себе вопрос:

ЧТО ДЕЛАТЬ И КАК ЖИТЬ ДАЛЬШЕ?

Этот далеко не риторический вопрос я также задавал себе в процессе исследования проблем повышения качества жизни и гарантированности качества образования на основе творческого саморазвития человека.

Поэтому глубинная цель и смысл написания этой книги состоят в актуализации и исследовании проблем, связанных с разработкой концепции, в выявлении и обосновании законов, а также в проектировании идеологии повышения качества жизни, гарантированности качества образования на основе творческого саморазвития человека XXI века.

Такая масштабная по своей значимости цель и весьма сложные задачи, которые из нее вытекают, в начале исследования казались мне просто неподъемными. Но углубляясь в проблематику исследования, я неожиданно для себя открывал все новые и новые пласты уже наработанных концептуально значимых идей, факторов и условий, которые с учетом обширного эмпирического материала оставалось лишь облечь в форму четко сформулированных законов и закономерностей и далее трансформировать их в систему принципов проектирования идеологии повышения качества жизни,

гарантированности качества образования на основе творческого саморазвития человека.

Моя работа шла как бы в трехмерном пространстве. Нужно было понять и систематизировать весьма обширный теоретический и эмпирический материал в области повышения качества жизни, как среды современной образовательной деятельности, исследовать резервные возможности повышения гарантированности качества образования, а также гарантированности качества творческого саморазвития человека. Но именно этот трехмерный подход не только не усложнял, но и в значительной степени облегчал понимание инвариантности многих концептуально значимых идей, законов и принципов, их взаимодополняемость. В чем уважаемый читатель может практически убедиться, ознакомившись с содержанием этой книги.

Полагаю, что не все аспекты поставленных в этой книге задач мне удалось решить с равной степенью глубины и тщательности. Но даже тому, что представлено в этой книге, что способствовало продвижению моего понимания того, как необходимо выстраивать современную идеологию повышения качества жизни, гарантированности качества образования и творческого саморазвития человека XXI века, я в значительной степени обязан метапринципам системности и полипарадигмальности, интеграции акмеологического и квалитативного подходов, а также других подходов, открывающих широкие возможности для того, чтобы обосновать приоритетные стратегии эволюции современных концепций, сформулировать базовые законы и принципы, а на их основе выстроить идеологию повышения качества и даже гарантированного качества основных видов жизнедеятельности человека.

Еще в предисловии к этой книге хотелось бы обратить внимание читателя на то, что отдельно взятый закон отражает какие-то отдельно взятые связи и отношения факторов и условий, которые лишь повышают эффективность либо качества жизни, либо качества образования, или качества творческого саморазвития человека. И только их интегральная совокупность, а в идеале — целостная система — дает устойчиво высокую эффективность, то есть выво-

дит нас на понимание того, как достигнуть устойчиво высокого качества жизни, гарантированности качества образования и творческого саморазвития человека.

Если системно и целостно осмыслить представленные в этой книге проблемы, идеи, законы и принципы, то они вписываются в понятие «Акмеоквалитологии» как зарождающейся науки, исследующей вполне определенную область проблем человекознания, которая на междисциплинарной основе содержательно обосновывает и раскрывает «акмеоквалитологическую» концепцию, то есть концепцию повышения качества жизни и гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития и творческой самореализации человека.

Так как «Акме» означает вершину, устойчиво высокие достижения человека, «квалитет» — качество, «логос» — слово, а в древнегреческой философии «логос» также обозначает закономерность, то «Акмеоквалитологии» как науке можно дать следующее определение.

***«Акмеоквалитология»* — это наука, предметом которой является междисциплинарная область человекознания, исследующая законы, принципы и условия достижения наивысшего и устойчиво высокого качества жизни, гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития и творческой самореализации человека.**

В названии книги, да и во многих ее разделах очень часто используется не понятие «личность», а понятие «человек», так как «человек» более широкое понятие. Содержательно понятие «человек» включает не только социальные характеристики человека как личности, но и его природно-биологические и культуротворческие основания.

И еще я хотел бы привлечь внимание читателя к тому, что в названии книги актуализировано внимание к трем базовым понятиям: **«концепция»**, **«законы»** и **«идеология»**, которые, как своеобразные три точки опоры, предопределили всю архитектонику написания этой книги, так как нам сейчас в современной России особенно не хватает понимания того, на что мы реально можем опе-

реться, с тем, чтобы добиться устойчиво высокой эффективности, то есть гарантированности качества в основных видах и сферах нашей жизнедеятельности.

На наш взгляд, именно **«концепция»**, **«законы»** и **«идеология»** качества жизни и качества современного образования на основе творческого саморазвития человека XXI века и составляют такую трехмерную модель принципиально новой теории образовательной деятельности, гарантирующей ее качество.

Как в свое время заметил выдающийся физик Л.Э. Больцман: «Нет ничего практичнее, чем хорошая теория».

Общеизвестно, что в России в последние 20 лет с тем, чтобы разрушить коммунистическую идеологию, вначале проводилась политика деидеологизации во всех сферах нашей жизнедеятельности, а в последние годы со все нарастающей силой проявляет себя весьма размытая, многовекторная, но по своей сущности чаще всего либерально-деструктивная идеология, которая не столько создает, сколько разрушает цели, ценности и смыслы созидательной деятельности человека.

Поэтому одной из центральных идей, проходящей через все разделы этой книги, является раскрытие реальных возможностей проектирования на современной научной основе, то есть на основе уже познанных законов и принципов, такой системно-ориентированной идеологии, которая была бы направлена на созидание качества жизни, гарантированности качества образования и творческого саморазвития человека XXI века, которая, как нам представляется, открывает новые горизонты и надежды на будущее.

Однако концепция, законы и идеология — это не свод готовых рецептов. Для того, чтобы концепцию, законы и идеологию понять, а тем более принять как инструмент в своей профессиональной деятельности, требуется теоретическое системно-ориентированное и одновременно практико-ориентированное инновационное мышление. Поэтому мы рассчитываем, что уважаемый читатель если даже не реализует эти качества в полном объеме, но, ознакомившись с содержанием этой книги, в определенной степени станет нашим единомышленником и сподвижником.

А значит, отойдет от линейно детерминированного мышления и переведет свое мышление в координаты многомерного инновационного мышления и многофакторной мыследеятельности.

И еще в заключение предисловия я, как автор этой книги, естественно, хотел бы, чтобы с содержанием этой книги познакомились люди самых разных видов профессиональной деятельности, но будучи сам профессиональным педагогом, считаю, что эта книга будет особенно полезна педагогам средней и высшей школы, студентам педагогических вузов и университетов, чья миссия в практической реализации идеологии повышения качества жизни, гарантированности качества образования и творческого саморазвития человека XXI века для современной России особенно велика.

Глава 1

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ГАРАНТИРОВАННОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

1.1. Актуализация проблем исследования на основе глобализационного, кризисного, акмеологического, квалитативного и онтологического метапринципов

Россия, как и другие страны современной мировой цивилизации, движется в направлении расширения и развития рыночной экономики, смыслом которой является увеличение производства всевозможных товаров и услуг с целью получения прибыли и удовлетворения человеком и человечеством все возрастающего потребления, а часто сверхпотребления. Поэтому современная идеология, с которой все мы столкнулись в последние двадцать лет в России, да и в мире — это идеология расширения всевозможных форм и видов потребления. Эта идеология и основанная на ней реклама, направленная на стимулирование не просто потребления, а очень часто направлена на изощренное побуждение в человеке мотивации к сверхпотреблению одних товаров и услуг в ущерб других и пренебрежение к созданию элементарных условий для нормальной жизнедеятельности значительной части населения. В связи с этим все большее число ученых отмечают, что общество XXI века — это

общество потребления и сверхпотребления, а этот путь с неизбежностью ведет человечество к саморазрушению, так как истощаются недра, ухудшается экология, разрушается от непосильного труда и ненормального образа жизни здоровье самого человека.

Вместе с тем вполне возможно продвижение человека и человечества в направлении разумного, рационального и сбалансированного потребления, что способствовало бы продвижению человечества в направлении созидания и самосозидания, что в свою очередь вполне возможно, но оно возможно не иначе, как в координатах улучшения «качества жизни». А это значит, что от эпохи потребления мы должны перейти к эпохе созидания и самосозидания качества жизни.

В чем актуальность и привлекательность идеи и идеологии созидания и самосозидания качества жизни?

В этом контексте можно выделить по крайней мере три причины.

Во-первых, каждый человек изначально мотивирован на улучшение качества своей жизни. Люди, где бы они не жили, хотят улучшить качество своего здоровья, своего жилища, получить качественное образование, профессионально самоопределиться и самореализоваться и так далее.

Во-вторых, каждое государство, каждый политический деятель, независимо от его политической ориентации, обещает своим гражданам прежде всего улучшить качество их жизни. Но обещания государственных деятелей, политиков и тем более наших чиновников всех рангов и уровней часто остаются нереализованными, не гарантирующими их выполнение.

И в-третьих, качество жизни, являясь общечеловеческой ценностью и вместе с тем актуальной для всего мира проблемой — поэтому является объектом внимания многих международных организаций и форумов.

Интерес к исследованию проблем качества: проблем качества жизни, особенно в контексте качества образования, качества самого человека настолько велик, что если обратиться, например, к поисковым системам Интернет, то можно обнаружить сотни тысяч сайтов, всевозможных документов, в которых либо актуализируют-

ся проблемы качества, либо представлены результаты исследований (дается содержательный анализ понятий, выявляются тенденции, факторы и барьеры), но мало внимания уделяется систематике закономерностей, а главное — практически не уделяется должного внимания анализу причин, отсутствует целостная идеология, направленная на улучшение качества жизни, гарантированного качества образования и, тем более, гарантированного качества творческого саморазвития человека XXI века.

Исследование проблемы качества жизни человека, как показывает анализ многочисленных первоисточников, является комплексной проблемой и своими корнями она уходит в глубину интеллектуальных поисков, начатых Тейяром де Шарденом, В.И. Вернадским, которые ввели в научный оборот понятие «ноосфера», которое характеризует сферу разумно организованного взаимодействия человека, общества и природы. При этом биосфера превращается в ноосферу при рациональной деятельности человечества путем реализации мер по рациональному природопользованию и потреблению.

Поскольку исследуемые нами проблемы имеют чрезвычайно масштабный, по существу, глобальный характер, то в целях актуализации выделенных выше проблем, на наш взгляд, особенно продуктивными могут быть ряд принципов, которые по масштабу и охвату проблем, по их значимости являются более широкими, нежели традиционно применяемые исследовательские принципы, которые поэтому мы именуем метапринципами.

Это прежде всего глобализационный, кризисный, акмеологический, квалитативный и онтологический метапринципы.

Остановимся кратко на сущности и возможностях каждого из них для актуализации исследуемых проблем, но применительно и с учетом целей нашего междисциплинарного исследования.

Так, например, для нас очень значимым и продуктивным явился глобализационный метапринцип. Сразу отметим, что само понятие «глобализация», «глобализационный» вошел в научный оборот и стал активно использоваться где-то начиная с конца 70-х годов прошлого века. Термин глобальный чаще всего используют в значении всемирный. Имея в виду все мировые взаимосвязи, взаимоотно-

шения, включая политические, экономические, информационные, культурологические, образовательные, научные, экологические, хозяйственные и т.д. … При этом процесс глобализации привел к постановке и пониманию многих проблем, которые решить практически невозможно без понимания и учета тех реально существующих позитивных и особенно негативных тенденций, которые отмечаются, чаще всего во все возрастающей степени, во всемирном, то есть глобальном масштабе.

Применительно к нашему исследованию принцип глобализации позволяет выявить как позитивно-созидательные тенденции, так и негативно-разрушительные для качества жизни, образования и саморазвития человека. При этом есть веские основания доверять исследованиям, которые проводились и продолжают проводиться на всемирном международном уровне по проблемам качества жизни, качества образования и качества самого человека, особенно по линии Юнеско и других международных организаций, международных сообществ, международных программ и т.д., результаты которых будут специально проанализированы во второй главе. Пока лишь отметим, что целый ряд закономерностей качества жизни, образования и саморазвития человека удается выявить и обосновать, опираясь не иначе, как на принцип глобализации.

Но глобализационный метапринцип позволяет выявить и высветить не только негативные, но и позитивные тенденции.

Проведение международных конференций, поиск международных стандартов и критериев качества жизни, гарантированного качества образования, качества саморазвития человека — все это открывает широкие перспективы и возможности для принципиально нового подхода к решению глобальных и весьма актуальных для человечества проблем.

Чтобы понять проблему, необходимо понять причину ее возникновения. А их чрезвычайно много, особенно в условиях глобального системного кризиса. О нем сегодня очень много и настойчиво говорят и политики, и экономисты, и философы, и психологи, и педагоги. Однако этот системный кризис возник не сегодня и не вчера.

Еще в 1988 г. на вопрос: «Что сейчас происходит в Советском Союзе?» — выдающийся мыслитель XX века А.А. Зиновьев убежденно заявлял: «Я ничего не отвергаю, я анализирую и констатирую факт кризиса: кризис власти, кризис идеологии, интеллектуальный кризис, выражающийся в буйстве идиотизма, моральный кризис, психологический кризис»… (Неопубликованное интервью, данное А.А. Зиновьевым «Литературной газете», которое было опубликовано только в декабре 2012 г.). Спустя 24 года мы можем констатировать то же самое. Но если в 1988 г. проблемы системного кризиса усматривали лишь единицы, то сегодня об этом знает каждый, кто хочет актуализировать какую-либо проблему.

В этой связи мы все приходим к пониманию того, что ни проблему качества жизни, ни проблему гарантированного качества образования, ни проблему гарантированного качества творческого саморазвития человека в отдельно взятой стране без учета мирового научного и практического опыта решить невозможно.

Более того глобализационный, как и кризисный, метапринципы позволяют актуализировать проблемы повышения качества жизни, гарантированного качества образования и гарантированного качества творческого саморазвития человека как целостную систему многомерных, растянувшихся в пространстве и времени проблем, и чтобы их исследовать и решить, необходимо так «распутать этот клубок проблем», чтобы найти как общие, так и особенные факторы, условия, закономерности, и только на этой основе спроектировать целостную идеологию их продуктивного решения.

Но кризисные явления, которые происходят в мире, не только бедствие, но и… благо. Особенно для исследователя, так как мы можем более четко увидеть, высветить и актуализировать не мнимые, а реальные проблемы в их обостренном, развитом виде.

Видимо не случайно, а я помню это еще с вузовских лекций, как писал К. Маркс: «…чтобы понять явление, необходимо его исследовать в развитом виде».

Вот почему одним из ведущих метапринципов мы выбрали акмеологичекий. Акмеопроцессы — это процессы, явления, которые достигли наивысшего уровня своего развития. Акмеологический

метапринцип, как и сама наука «Акмеология», стала в последние годы активно разрабатываться и получила свое теоретическое и практическое развитие на междисциплинарной основе, то есть на основе философии, культурологи, психологии, педагогики, социологии и других наук, входящих в область современного человекознания, которые раскрыли и продолжают нам открывать возможности современного человека на уровне «Акме», то есть в ситуациях и состояниях наивысших человеческих достижений в различных областях и сферах жизнедеятельности человека.

Судя по результатам исследований Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача, Е.В. Селезневой, Э.В. Сайко, В.Н. Маркина и многих других, выполненных преимущественно в последние 10-15 лет, акмеологический подход и, соответственно, акмеологический метапринцип оказался весьма продуктивным.

Как считает один из основоположников «Акмеологии» А.А. Деркач «…Закономерно, что саморазвитие стало предметом акмеологических исследований. В основе акмеологического подхода лежит идея Самости, и поэтому само-процессы (самопознание, самоопределение, самоанализ, самокоррекция, самопроектирование, самовоспитание и т.д.) являются одними из основных объектов внимания акмеологов. При этом центральной задачей акмеологии является формирование стремлений к самосовершенствованию и саморазвитию личности»[1].

Для нашего исследования проблемы, факторы, условия, закономерности, идеология, творческое саморазвитие и творческая самореализация субъектов жизнедеятельности, в том числе и в процессе образовательной деятельности, в позиции «акме» являются чрезвычайно актуальными и значимыми.

Есть также веские основания полагать, что наряду с акмеологическим метапринципом, применительно к нашему исследованию весьма значимыми являются квалитативный подход и квалитативный метапринцип исследования. Как показали исследования

---

[1] *Деркач А.А.* Субъект: формы, механизмы и пути развития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2011. — 372 с.

А.И. Субетто, Н.А. Селезневой, Ю.К. Черновой, А.А. Маркова и многих других, квалитативный подход оказался весьма продуктивным для исследования особенно проблем качества образования, развития и саморазвития человека

«Политика качества образования, — как считает А.И. Субетто, — должна стать ядром образовательной политики. К сожалению, осознание данного императива в пространстве «официальной политики» в сфере образования пока не произошло»[1].

К сожалению, не только в 1999 г., но и сегодня в сфере «официальной политики» нет должного внимания к проблеме качества образования. Поэтому квалитативный подход и квалитативный метапринцип позволяют исследовать и понять проблемы, противоречия становления качества жизни и другие проблемы качества, включая проблемы, цели, закономерности, идеологию гарантированного качества образования, а также качества творческого саморазвития человека в современном мире, в современном весьма противоречивом XXI веке.

Наконец, в нашем исследовании большую эвристическую роль сыграл онтологический метапринцип, который в своей основе актуализирует внимание исследователя к сущностным характеристикам исследуемых явлений. В контексте нашего исследования сущностные характеристики качества жизни, качества образования и качества саморазвития личности представлены в понятиях «закон» и «закономерность».

При этом для нас было важно иметь в виду, что выявленные законы отражают сущность исследуемых явлений, а сформулированные на их основе принципы — отражают должное, то есть как с учетом и на основе познанного закона может быть сформулирован соответствующий принцип, который в дальнейшем указывает, как

---

[1] *Субетто А.И.* Политика качества в сфере образования: состояние, тенденции, проблемы, перспективы // Проектирование, обеспечение и контроль качества образования и образовательных услуг: материалы II Всерос. конф. — Тольятти, 1999. — 5 с.

необходимо поступать наилучшим образом в той или иной практической ситуации. Сам же онтологический метапринцип ориентирует нас прежде всего на поиск сущностных взамосвязей факторов, условий, которые в их системном проявлении отражают базовые, то есть наиболее значимые законы качества жизни, качества образования и качества саморазвития человека.

1.2. Базовые понятия исследования

Среди базовых понятий исследования следует прежде всего актуализировать внимание к таким понятиям как **«концепция»**, **«закон»**, **«идеология»**.

При этом следует сразу отметить, что, например, понятие «концепция» и понятие «теория» нами часто используются как синонимы. Однако при более тщательном и сопоставительном анализе понятие «концепция» уже, чем «теория».

В «Философском энциклопедическом словаре» разъясняется, что понятие «концепция» употребляется для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в научной, художественной, технической, политической и других видах деятельности».

Применительно к нашему исследованию понятие **«концепция» — это система идей, принципов, методов, позволяющих построить модель решения актуальной проблемы, существенно повышающей эффективность функционирования, развития и саморазвития вновь проектируемой системы**. С учетом того спектра проблем (качества жизни, гарантированного качества образования и творческого саморазвития человека), которые нам представляются актуальными, концепция — это еще и авторское понимание того, как наиболее продуктивно можно решить эти проблемы. По существу, разработанная нами концепция должна ответить на вопросы: как наиболее эффективно решить поставленную проблему гарантированного качества образования и какова при этом теоретически проектируемая система образовательной деятельности и соответствующая ей модель решения проблемы?

Если взять понятие «закон», которое также широко используется в нашем исследовании, то здесь очень важно развести понятия «закон» и «закономерность».

До настоящего времени в гуманитарных науках, к сожалению, нет четких критериев, что является законом, а что является закономерностью, и что таковыми не являются. В современном философском понимании «закон — это внутренняя связь и взаимообусловленность явлений. Не всякая связь явлений и процессов есть закон. Для закона характерна именно существенная, устойчивая, повторяющаяся, внутренне присущая явлениям связь и взаимная обусловленность». При этом важно подчеркнуть, что благодаря познанию законов вскрываются не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности. И еще, не лишне заметить, что для биосоциальных, в том числе для педагогических, систем характерно, что они не выступают проявлением какой-то внешней силы, а являются исключительно продуктом его внутренней самоорганизации и саморазвития.

С учетом этих соображений **педагогический закон — это категория для обозначения объективных, существенных, необходимых, общих, устойчиво повторяющихся явлений при определенных условиях, взаимосвязь между компонентами педагогической системы, отражающей механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической системы**. Нельзя не отметить, что понятия закон и закономерность часто используются как синонимы, либо закон характеризует наиболее общее, а закономерность как отдельная часть закона.

Наиболее сложным для определения и вместе с тем одним из ключевых понятий нашего исследования является понятие «идеология». Термин «идеология» был введен во Франции в конце XVIII века А. Дестютом де Траси, который пытался создать науку об общих принципах и правилах формирования идей с опорой на знания в области морали, политики, права.

Однако в связи с тем, что проект де Траси был отвергнут Наполеоном, понятие «идеология» на некоторое время было предано забвению.

Оно получило свое дальнейшее развитие в работах К. Маркса. Идеология по К. Марксу — это надстройка, зависящая от базиса (производственных отношений) — она выражает специфические интересы определенного класса, выдаваемые за интересы всего общества через ложное сознание, в частности, товарный фетишизм[1].

Вместе с тем нельзя не отметить, что понятие «идеология» являлось одним из центральных понятий марксистской традиции. Оно наиболее глубоко осмыслено и активно разрабатывалось итальянским марксистом Анатолио Грамши. В его работах понятие «идеология» раскрывалось через понятие «культурная гегемония». Анатолио Грамши как никто из коммунистов и марксистов, понимал, насколько велико значение идеологии. При этом он один из немногих понял, что идеология в том случае дает ожидаемый практический результат, если она способна эффективно воздействовать не только на рабочий класс, но прежде всего на интеллигенцию, корректировать и даже управлять развитием самосознания наиболее образованной части общества. А далее, если соответствующая идеология оказывает позитивное влияние на интеллигенцию, то появляется большая вероятность, что идеологическое влияние распространится и на остальную часть населения.

Однако, что же такое идеология?

В современном философском словаре понятие «идеология» определяется следующим образом. Идеология — система концептуально оформленных взглядов и идей, выражающих интересы различных классов, групп, обществ, в которой осознаются и оцениваются отношения людей к действительности и друг к другу, а также либо санкционируются существующие в обществе формы господства и власти (консервативные идеологии), либо обосновываются их преобразования (радикальные, революционные идеологии)[2].

---

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 3. — М., 1955. — С. 25.

[2] *Семигин Г.Ю.* Идеология. Новая философская энциклопедия. — М.: Мысль, 2000. — Т. 2

С учетом вышеизложенного, в процессе своего исследования мы придерживались следующего понимания понятия «идеология».

Идеология — это система концептуально значимых идей, принципов и правил, которые целенаправленно формируют самосознание людей и на этой основе направляют, организуют и мобилизуют их жизнедеятельность на решение наиболее значимых для них задач и проблем.

Содержательно понятие «идеология» очень близко к понятию «мировоззрение». Однако мировоззрение — это внутренняя, личностная характеристика системы взглядов, убеждений, установок, принципов, которыми руководствуется личность в различных ситуациях жизнедеятельности. А идеология по отношению к человеку, к личности — это некоторая внешняя система идей, принципов, правил, которые целенаправленно воздействуют и формируют сознание и поведение человека, группы, некоторого сообщества людей. В этой связи, хотим мы это признать или не хотим, но роль и значение идеологии трудно недооценить, так как **наряду с обучением и воспитанием идеологическое влияние задает вектор развития и способно целенаправленно управлять и корректировать процесс развития, саморазвития и поведения как отдельного человека, так и населения целой страны**.

По своему типу идеология может быть разной направленности и характера.

Так, например, в зависимости от политической ориентации общества существовали, продолжают существовать и развиваться следующие идеологии: **либеральная**, **консервативная**, **капиталистическая**, **коммунистическая**, **социалистическая** и другие.

Кроме того, можно выделить идеологию **светскую** и **религиозную**. По степени влияния на сознание масс, с точки зрения степени преобразования существующей действительности, идеологии могут быть **созидающие** и **деструктивные**, **консервативные**, **эволюционно-преобразующие** и **революционные**.

В своем исследовании в рамках этой работы мы выделяем и развиваем **акмеоквалитативную идеологию. Под акмеоквалитативной идеологией мы понимаем такой тип идеологии, в целях**

и содержании, приоритетных стратегиях и методах которой исследуются, развиваются и реализуются концептуально значимые идеи, принципы и правила, направленные на оказание системного и систематического созидающего влияния на поведение людей и их жизнедеятельность, интегративно способствующие максимально возможному повышению качества жизни, гарантированному качеству образования и творческого саморазвития человека, а также других сфер и видов его жизнедеятельности. Если сказать короче, то акмеоквалитативная идеология — это идеология созидания в человеке человекосообразных свойств и качеств до уровня акме, то есть до уровня гарантированного качества во всех формах и видах жизнедеятельности человека.

Поскольку в рамках практического применения той или иной идеологии ставится и решается довольно-таки большой спектр задач и проблем, то в процессе применения соответствующей идеологии (в зависимости от степени эффективности ее применения) реализуется также довольно-таки большой спектр функций.

В рамках нашего исследования **для разработки и практического применения акмеоквалитативной идеологии возможно и целесообразно выделить следующие функции: проблемно-целевую, проектировочную, организационную, информационную, пропагандистскую, рекламную и прогностическую**.

Нелишне заметить, что разрабатываемая нами акмеоквалитативная идеология проектируется и разрабатывается не на пустом месте, а с опорой на совокупность соответствующих базовых законов и принципов. В этой связи следует отметить, что «закон» отражает сущность некоторых явлений действительности, а опираясь на этот «закон» можно выдвинуть и сформулировать соответствующий ему «принцип» и некоторые « правила», которые характеризует должное, то есть как необходимо поступать наилучшим образом в той или иной ситуации жизнедеятельности человека. Другими словами, идеология как целостная система идей, принципов и правил характеризует и предписывает то, как следует поступать и действовать в разрешении некоторого блока проблем и задач. Понятие идеология по своим базовым приемам, методам проявления, влияния на пове-

дение человека находится близко и даже пересекается с понятием «воспитание», особенно с понятием «социализация» личности. Не вдаваясь в подробный анализ понятия «воспитание», так как наша точка зрения на трактовку понятий «воспитание » и «социализация» высказывалась и ранее, то ограничимся лишь их определением.

Воспитание — это один из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия с воспитанником при управлении учебной, игровой, трудовой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития его личности или отдельных личностных качеств на основе изменения отношения воспитанника к себе, к людям и миру.

Социализация личности — это процесс и результат двух взаимодополняющих видов деятельности: социального воспитания и социального обучения с целью овладения социально-ролевыми функциями жизнедеятельности личности и ее самореализации в социуме.

Как видим, «идеология», например, идеология гарантированного качества образования, в сравнении с «воспитанием» и «социализацией» направлена на изменение всей политики образовательной деятельности и главным образом она, то есть «идеология», призвана оказать влияние на организаторов образования, воспитания, социализации, то есть на педагогов, управленцев образования, родителей и только через них идеология гарантированного качества образования может оказать свое влияние на принятие более целенаправленного решения проблемы повышения качества, вплоть до уровня гарантированного качества процессов обучения, воспитания и социализации подрастающего поколения.

Поскольку одним из ключевых понятий нашего исследования является также понятие «качество», которое широко используется характеризуя качество жизни, качество образования, качество саморазвития человека, то нелишне будет обратить внимание читателя и на его сущностные признаки.

Понятие «качество» впервые было содержательно осмыслено Аристотелем в III в. до н.э. Он определил качество как различие меж-

ду предметами по признаку «плохой—хороший». В настоящее время понятием «качество» чаще всего характеризуется эффективность соответствующих видов человеческой деятельности с точки зрения способности удовлетворения соответствующих потребностей. Однако есть и более широкие и многомерные подходы к толкованию этого простого и одновременно весьма сложного понятия. В философских, педагогических, психологических и других исследованиях можно найти различные характеристики и признаки понятия «качество»:

1. Система свойств объектов, процессов.

2. Единство элементов структуры объекта и (или) функций объекта, процесса.

3. Основа целостности объекта, так как целое не сводится к качествам его частей.

4. Иерархическая система свойств объектов, процессов, так как возможна иерархия качества.

5. Сущностная характеристика объекта, процесса, которая придает ему определенность, неповторимость.

6. Степень соответствия запросам потребителя, то есть степень полезности, ценности объектов, процессов с точки зрения удовлетворения потребностей.

7. Степень соответствия некоторым наперед заданным целям, нормам, стандартам, идеалам.

Как видим, понятие « качество» весьма многомерно.

Если взять для анализа мониторинговый подход к оценке, например, качества образования в отдельно взятом вузе, то оно будет результатом интеграции:

- Качества профессиональной подготовки и периодической переподготовки преподавателей.
- Качества целей образования, учебных программ, содержания образования.
- Качества базовых концепций образовательной деятельности.
- Качества применяемых методик, образовательных технологий.
- Качества социокультурной среды вуза.
- Качества информационно-образовательной среды вуза.

• Качества научных исследований.

• Качества материально-технической базы.

• Качества управления образовательным учреждением.

• Качества абитуриентов, студентов (степень их образованности, воспитанности, культуры).

В 60—80-е годы прошлого столетия начала активно исследоваться и разрабатываться проблема «качества жизни». Поскольку и сама проблема, и сущность этого понятия требуют глубокого содержательного анализа, то постараемся более обстоятельно это сделать во второй главе.

Пока лишь отметим, что качество жизни человека как понятие является более широким, чем чисто материальная обеспеченность, так как зависит от состояния социального, духовного, физического благополучия, уровня образования, профессиональной самореализации, доступа к культурным ценностям, организации досуга и многих других показателей жизнедеятельности человека.

Кроме того, в нашем исследовании широко используются понятия «качество личности» и «гарантированное качество» различных видов жизнедеятельности человека. Поэтому уточним их сущностные признаки.

Качество личности — это черта личности, характеризующая ее предрасположенность вести себя соответствующим образом в широком диапазоне жизненных ситуаций.

Кроме того, в нашем исследовании используется понятие «гарантированность качества» применительно к образованию, саморазвитию и любому виду жизнедеятельности человека.

Иногда упрощенно под гарантированностью качества в обучении понимается процент учащихся (не менее 75%), обучающихся на четыре и пять. В рамках наших исследований понятие «гарантированности качества» определяется применительно к любому виду деятельности.

Под гарантированностью качества соответствующего вида деятельности человека понимается устойчиво высокая эффективность этого вида деятельности, которая достигается по сравнению с некоторым наперед заданным эталоном и соответствующим этому виду деятельности показателям и критериям.

Как уже отмечалось, понятие «гарантированность качества» все чаще используется в образовательной деятельности. При этом **под гарантированностью качества образования понимается устойчиво высокий уровень образования, результативность которого остается устойчиво высокой, в том числе при повторном воспроизведении соответствующей технологии образовательной деятельности**.

При этом под высоким уровнем эффективности считают, как правило, такой результат образовательной деятельности, который составляет не менее 75% от проектируемой цели.

В нашем исследовании иногда используется также понятие «менталитет». Несмотря на то, что понятие «менталитет» достаточно широко и часто используется в последние годы в психолого-педагогической литературе, однако его понимание и толкование достаточно размыто. В рамках нашего исследования понятие менталитета нации, определенной группы людей или даже отдельной личности определяется следующим образом.

Менталитет — это интегральная характеристика стилевых особенностей мотивации, мышления, поведения и жизнедеятельности нации, определенной профессиональной группы лиц или отдельно взятого человека.

Ряд других понятий, которые будут использованы в изложении результатов нашего исследования, будут уточняться и разъясняться по ходу анализа и обсуждения соответствующих проблем.

В процессе исследования, при описании и объяснении многих явлений, процессов образовательной деятельности, в том числе и субъектов образования, широко используются понятия «развитие» и «творческое саморазвитие». Поэтому есть веские основания уточнить наше понимание этих понятий.

Несмотря на то, что понятие «развитие» широко исследовалось, особенно с позиции марксистской диалектики, однако до сего времени в содержании этого понятия много белых пятен. Не ясны до конца природа и механизмы процессов развития, особенно с позиции факторов, условий, барьеров, противоречий, критериев применительно к процессу развития и регресса, то есть деградации исследуемого объекта или субъекта. По нашему мнению, для понимания диалектической сущности понятия «развитие» нелишне привести

высказывание В.И. Ленина о том, что «условие познания всех процессов мира в их самодвижении, в их спонтанном развитии, в их живой жизни, есть познание их единства противоположностей. Развитие есть «борьба» противоположностей»[1].

Диалектика процесса развития такова, что «при метафизической концепции движения остается в тени самодвижение, его двигательная сила, его источник, его мотив (или сей источник переносится во вне — бог, субъект et c.). При второй концепции главное внимание устремляется именно на познание источника «само»-движения»[2].

На наш взгляд, актуальность и ценность этих суждений не утрачены до настоящего времени.

Когда мы наблюдаем и оцениваем позитивные изменения, которые происходят у учащегося, студента в условиях образовательной деятельности, то мы констатируем факт его развития, развитие его знаний, умений, творческих способностей и так далее. И от нашего внимания, от внимания многих и многих педагогов ускользало, было недосягаемым то, что можно охарактеризовать как самодвижение, то есть саморазвитие. А поскольку в процедурах саморазвития всегда присутствует компонент новообразований, приращений новых свойств и качеств, то есть включается механизм самосозидания, творение самого себя, то это процесс целесообразнее обозначить как творческое саморазвитие.

Однако оба понятия: и «развитие», и «творческое саморазвитие» имеют право на существование.

Поскольку творческое саморазвитие может быть рассмотрено и как цель, и как процесс, и как результат, то творческое саморазвитие — это один из видов человеческой деятельности.

Поэтому творческому саморазвитию возможно и нужно обучать, как мы обучаем любым другим видам деятельности, как мы обучаем математике, литературе, физике, химии.

Наши исследования, результаты которых будут раскрыты в последующих главах, позволили нам определить творческое саморазвитие следующим образом.

---

[1] *Ленин В.И.* Полн. собр. соч. Т. 29. — С. 317.

[2] Там же.

Творческое саморазвитие — это сложный вид человеческой деятельности субъект-субъектной ориентации, системообразующими компонентами которой являются самоактуализация, самопознание, самоопределение, самоуправление, самоусовершенствование и творческая самореализация.

Поскольку в нашем исследовании также широко используется понятие «субъектность», например, в контексте «субъектно-ориентированного подхода» к повышению эффективности образовательной деятельности, то уточним наше понимание и смысл этого понятия.

Субъектность чаще всего связывают с проявлением внутриличностной творческой активности и позиции личности (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе и др.), творческой рефлексии, самопознания (К.А. Абдульханова, Л.А. Анциферова, А.В. Брушлинский и др.), с самопроцессами и самоспособностями (А.А. Деркач, Э.В. Сайко, В.И. Слободчиков и др.).

Наиболее полный современный анализ феномена «субъектности» дан в исследовании А.А. Деркача[1].

Опираясь на результаты исследований А.А. Деркача и других авторов, а также собственные исследования, есть основания считать, что субъектность — это одна из базовых сущностных характеристик личности, целостно представляющих преимущественно ее самопроцессы и самоспособности, системообразующими из которых являются самомотивация, самоактуализация, самопознание, самоопределение, самоуправление, творческое саморазвитие и творческая самореализация.

Еще раз обратим внимание читателя на целостность и системность самопроцессов и самоспособностей личности. Так, если например, в субъектно-ориентированной образовательной деятельности создаются благоприятные условия для творческого саморазвития учащегося (студента), то это позитивно, возможно в большей или меньшей степени, но также влияет на все другие самопроцессы и самоспособности личности как субъекта деятельности.

---

[1] *Деркач А.А.* Субъект: формы, механизмы и пути развития. — Казань, 2011.

1.3. Предмет, гипотеза и задачи исследования

Размышления о том, что является объектом нашего исследования, приводят нас к пониманию того, что таковым является человек как многомерная личность, становящаяся человеком культуры, субъект жизнедеятельности, который способен к творческому саморазвитию и творческой самореализации в условиях современного образования как открытой системы.

Проблематика нашего исследования такова, что она охватывает такие важные сферы жизнедеятельности человека как качество жизни, гарантированность качества образования и качество творческого саморазвития самого человека. Поэтому предмет нашего исследования находится в стыковой, междисциплинарной области, которая чаще всего именуется человекознанием.

Предметом нашего междисциплинарного исследования является область человекознания, включающая процесс и результаты разработки концепции, выявления законов и проектирования идеологии повышения качества жизни, гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека.

При этом процесс и результат повышения качества жизни рассматриваются и исследуются не вообще, а лишь в контексте того, в какой степени и как повышение качества жизни влияет и становится средой гарантированного качества образования и творческого саморазвития человека.

Что же касается гипотезы нашего исследования, то она была исключительно проста и одновременно в какой-то степени даже авантюрна. Прежде всего следует отметить, что она впервые была высказана в форме идеи в 1988 г. при написании автором монографии «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности». Она противоречила всем классическим для того времени представлениям и тенденциям развития системы образования и человекознания. Суть ее заключалась в следующем. Самым лучшим образованием является не то образование, которое мы предлагаем нашим учащимся, студентам даже в самых лучших и самых престижных школах, гимназиях и университетах, а образование, которое создает

условия фазового перехода образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, а развития — в творческое саморазвитие личности учащегося (студента). И этот фазовый переход образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, а развития — в творческое саморазвитие человека чаще всего происходит не в условиях классического образования, а в процессе самоактуализации и самостоятельного решения какой-то супернзначимой для человека проблемы, выполнения какого-то супернзначимого творческого проекта в условиях мощной самомотивации и самоактуализации, максимальной творческой самореализации, на основе чего и интенсифицируется процесс творческого саморазвития человека.

Эту гипотезу более кратко и лаконично можно сформулировать так.

Гарантированного качества образования можно достигнуть только на основе творческого саморазвития и творческой самореализации человека (учащегося, студента).

Эта гипотеза и выдвигалась, и подтверждалась… трижды.

Первый раз эта концептуально значимая идея в форме гипотезы, как уже отмечалось выше, возникла при написании автором монографии «Диалектика воспитания и творческой личности».

Изучая этапы становления творческих личностей, я все чаще стал обращать внимание на то, что многие из них достигли выдающихся творческих результатов не благодаря образованию, а чаще всего вопреки, точнее на основе устойчивой, мощной самомотивации, самообразовния, творческого саморазвития и творческой самореализации.

Читая дневники Л.Н. Толстого, я постоянно наталкивался на понятие «самоусовершенствование»: самоусовершенствование памяти, самоусовершенствование души, самоусовершенствование жизни. Меня просто поразила и даже потрясла запись в дневнике Л.Н. Толстого, которая была им сделана в 80 лет, преклонном возрасте, то есть буквально за несколько лет до его смерти.

«Надо делать то же самое, с тем же упорством, что я делал в 14 лет — самоусовершенствоваться». И это было для меня как момент истины! Я понял, что главное не обучение, и не воспитание, в том

нашем общепринятом педагогическом представлении, а каким-то образом необходимо включить механизм самоусовершенствования, саморазвития. С этого момента я стал исследовать всевозможные процессы «самости» (самопознания, самоопределения, самоуправления, самоусовершенствования, самореализации) и наиболее благоприятные условия саморазвития самоспособностей студентов.

Во-вторых, под моим научным руководством было выполнено много кандидатских и докторских диссертаций, связанных с этой проблематикой. Было обсуждено и выдвинуто совместно с соискателями много рабочих гипотез относительно педагогических факторов, условий, повышающих эффективность творческого саморазвития и творческой самореализации в процессе обучения и воспитания учащихся, студентов.

В-третьих, гипотеза относительно исключительной значимости творческого саморазвития и творческой самореализации для становления творческой личности, и при этом даже не в обязательности получения классического университетского образования, подтвердилась окончательно, когда я познакомился с биографией американского компьютерного гения Стива Джобса.

Буквально за несколько лет до смерти, выступая перед студентами одного из элитных университетов Америки он сказал: «…Я университетов не кончал…». И зал, забитый до отказа студентами, которые боготворили своего компьютерного гения, взорвался громом аплодисментов. Разрабатывая свои знаменитые ноутбуки, айпады, айфоны Стив Джобс, естественно, непрерывно и систематически занимался самообразованием в процессе лично значимой проектно-творческой деятельности, в условиях и на основе мощнейшей самомотивации, творческой самореализации и творческого саморазвития.

Когда я об этой своей научной гипотезе на примере жизнедеятельности Стива Джобса, рассказываю студентам в процессе чтения курса лекций по «Педагогике высшей школы», то студенты непременно мне задают вопросы: …А что, можно и не кончать университет? Я отвечаю: Да, как показывает жизнедеятельность Л.Н. Толстого, Стива Джобса и еще тысячи таких же обладающих

выдающимися способностями к творческому саморазвитию и творческой самореализации, у которых есть супернзначимая для них идея и они способны самостоятельно реализовать эту идею в условиях своего лично и социально значимого творческого проекта, как **«Проекта Жизни»**, то для них университетское образование не является обязательным. Они овладевают необходимыми знаниями, умениями и компетенциями не путем традиционного образования (обучения и воспитания), а на основе самообразования, на основе своего интенсивного творческого саморазвития и творческой самореализации.

Далее, прежде чем выделить и сформулировать задачи исследования, результаты которого представлены в этой монографии, я хотел бы высказать свои взгляды на развитие педагогики и педагогического знания. Тем более, что я преподавал «Педагогику» в общей сложности более 30 лет.

Педагогика как наука, а также многие другие науки о человеке, объединенные в человекознание, в настоящее время выходят на принципиально новый постнеклассический уровень своего развития.

Классический тип педагогического знания характеризуется опорой на линейный детерминизм. Педагогика этого типа в основном исследовала причинно-следственные связи процессов активизации обучения, воспитания и развития личности в различных видах учебной и внеучебной деятельности учащихся, студентов.

Суть классического педагогического знания, выстраданная и выявленная педагогами предшествующих столетий и особенно педагогами 60—80-х годов прошлого века, сводилась, образно говоря, к следующей формуле линейного детерминизма: «Чем активнее, тем результативнее!» Посещая уроки лучших учителей, мы всякий раз прежде всего отмечали и продолжаем отмечать: как активно учащиеся работали на уроке. Однако сегодня мы понимаем, что внешние признаки активности, даже творческой активности, не всегда создают условия для максимальной творческой самореализации и творческого саморазвития человека.

Неклассический тип педагогического знания характеризуется опорой на управляемый детерминизм. Педагогика этого типа исследует процессы более сложных явлений обучения, воспитания и

развития человека на основе педагогического управления в единстве с самоуправлением учащихся (студентов), а также оптимизации условий, повышающих эффективность этих процессов. В неклассической педагогике достижение устойчиво высокого результата образовательной деятельности носит вероятностный характер.

Постнеклассическая педагогика выходит на решение проблем обучения, воспитания человека как субъекта его творческого саморазвития и творческой самореализации как в условиях его образования, так и с учетом влияния социокультурных и образовательных сред с позиции многомерного субъектного детерминизма, а главное, с учетом процессов творческого саморазвития и творческой самореализации человека как главного, но не единственного источника гарантированности качества образовательной деятельности с позиции многофакторных взаимовлияний, состояний и самоизменений, включая влияние качества жизни как среды образовательной деятельности.

Гарантированность качества в условиях постнеклассического образования определяется тем, насколько эффективно и результативно осуществляется фазовый переход образования в самообразование, воспитания — в самовоспитание, а развитие переходит в творческое саморазвитие человека. То есть, гарантированность качества образования многофакторно и многомерно детерминируется субъектами образовательной деятельности и одновременно влиянием социокультурной среды, а главное — активностью самопроцессов и самоспособностей и результативностью процесса творческого саморазвития человека.

Вышесформулированные положения позволяют более точно определить, что **предметом нашего исследования являются концептуально значимые идеи, законы, принципы и идеология гарантированного качества субъектно-ориентированного образования с учетом средового подхода к повышению качества жизни, на основе творческого саморазвития человека**.

С учетом нашей гипотезы и предмета исследования были выдвинуты три казалось бы очень простые, но достаточно сложные для решения задачи.

Исследовать, понять и определить концептуально значимые идеи, законы, принципы и идеологию:

1. Повышения качества жизни как среды субъектно-ориентированного образования для творческого саморазвития.

2. Гарантированного качества образования на основе интеграции традиционного полипарадигмального подхода и субъектно-ориентированного образования, направленного на активизацию творческого саморазвития человека.

3. Гарантированного качества творческого саморазвития человека на основе системной активизации и интенсификации самопроцессов и самоспособностей (самоактуализации, самопознания, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации).

Как уже было заявлено в предисловии к этой книге, наше исследование не ограничивалось опорой на знание одной какой-то науки, а часто выходило в междисциплинарную область, включая философию, психологию, педагогику, культурологию, этику, эвристику, социологию и другие науки обобщенно именуемые человекознанием. Интегративно эту область человекознания, с учетом выше сформулированной проблематики и предмета исследования, можно назвать «Акмеоквалитологией». «Акме» означат вершину, устойчиво высокий уровень достижений, «квалитет» — качество, «логос» — слово, а в древнегреческой философии это слово обозначало закономерность. С учетом смыслового содержания этих составляющих понятий «Акмеоквалитологии» можно дать следующее определение.

«Акмеоквалитология» — это наука, предметом которой является междисциплинарная область человекознания, исследующая законы и принципы, идеологию и условия достижения наивысшего и устойчиво высокого качества жизни, гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития и творческой самореализации человека.

1.4. Метапринципы междисциплинарного исследования

В начале этой главы для актуализации проблем исследования был использован ряд метапринципов, таких как глобализационный, кризисный, акмеологический, квалитативный и онтологический. Поскольку их сущностная характеристика уже была дана, то, не останавливаясь на этих принципах, в этом параграфе попытаемся раскрыть возможности других метапринципов, которые также можно считать весьма продуктивными, особенно в разработке и развитии новых теорий в области человекознания, в том числе и в разработке проблем повышения качества жизни, гарантированного качества образования и творческого саморазвития человека. Поскольку эти принципы ранее были содержательно раскрыты в предыдущей монографии автора[1], то дадим им лишь краткую характеристику с учетом целей и проблематики данного исследования.

1. Системный метапринцип

Одна из главных особенностей исследования процессов и результатов повышения качества жизни, гарантированности качества образования и творческого саморазвития человека заключается в сложности и многомерности объекта исследования, а также в том, что в условиях поиска концептуально новых идей, выявления новых закономерностей необходимо выявить его базовые элементы, их связи и отношения, динамику развития и саморазвития. То есть применить системный подход и соответственно системный метапринцип.

Термин «метапринцип» в данном случае употребляется в значении «принцип принципов». Действительно, в этой главе будут рассмотрены наиболее широкие, наиболее общие принципы исследования, в которые входят как часть многие другие педагогические,

---

[1] *Андреев В.И.* Концептуальная педагогическая прогностика. — Казань: Центр инновационных технологий, 2010. — С. 26-69.

дидактические принципы, например, принцип проблемности, активности и т.д.

Действительно, *системный метапринцип* — это синтез системного и одновременно многомерного подхода, который применим к исследованию проблем и объектов любой сложности. В связи с разработкой и реализацией системного метапринципа его можно применить как:

- системно-целевой;
- системно-структурный;
- системно-функциональный;
- системно-кластерный.

Следует также иметь в виду, что наши представления о системном подходе в описании, объяснении и прогнозировании развития, например, образовательно-воспитательных систем и соответственно развития педагогических теорий, будут пополняться все более объективным и продуктивным научным знанием, если системно будут изучаться:

- совокупность основных понятий и категорий, соответствующих объему понятия «образовательно-воспитательная система»;
- совокупность внутренних отношений основных компонентов (целей, содержания, форм, методов, видов деятельности, личностных особенностей педагогов и учащихся, достигнутых результатов);
- целостное понимание условий, закономерностей развития и саморазвития образовательной (воспитательной) системы с учетом детерминирующих это движение факторов и барьеров;
- иерархия уровней функционирования, развития, саморазвития образовательно-воспитательных систем и их теорий развития;
- взаимодействие образовательно-воспитательных систем со средой (например, социокультурной, региональной, международной и т.д.);
- влияние инновационных процессов, которые могут порождаться как внутри самой образовательно-воспитательной системы, так и быть привнесенными извне.

Несмотря на широкое распространение понятий «система», «системный подход» к исследованию проблем современного обра-

зования и воспитания, до настоящего времени не существует общепринятых определений, которые отражали бы все аспекты тех явлений, которые охватывают указанные понятия.

Существующие многочисленные определения понятия «система», которые, конкурируя друг с другом, свидетельствуют лишь о том, что сама теория систем и системного подхода имеет явную тенденцию к своему развитию.

В «Философском энциклопедическом словаре» дается следующее определение понятия «система»: «Система — совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство».

Однако это определение недостаточно полно характеризует взаимодействия базовых элементов (компонентов) системы. Наиболее удачным в этом отношении считается определение системы, данное академиком П.К. Анохиным: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата»[1].

Если взять это инвариантное определение за основу, то применительно к образовательным (воспитательным) системам исключительно важно, чтобы каждый компонент, его совершенствование «взаимосодействовал» получению «фокусированного полезного результата», каковым является степень образованности (воспитанности), например, студента как будущего профессионала, как человека культуры, как конкурентоспособной, творчески саморазвивающейся, самодостаточной личности.

Принцип системности применительно к исследованию развития образовательных систем может быть весьма продуктивно использован, если реализовать его и как системно-кластерный подход.

Примером реализации такого подхода является исследование В.Т. Волова «Системно-кластерная теория и технология повыше-

---

[1] Цитируется по кн.: *Малахов* В.А. Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру. — М., 1979. — С. 33.

ния качества дистанционного образования в вузе». В проектировании и совершенствовании качества образовательных систем проявляется пять инвариантных составляющих (пять базовых кластеров): энергетический, транспортный (коммуникативный), экологический, технологический и информационный. Следует особо отметить идеальное соотношение кластеров 38; 27; 26; 13; 6. То есть, если мы совершенствуем в системе энергетический компонент, то его позитивное изменение будет наиболее существенно (на 38%) влиять на качество функционирования всей системы и ее конечный результат.

При этом важно определить, какие параметры образовательной системы будут соответствовать энергетическому кластеру.

На наш взгляд, в энергетический кластер могут войти такие показатели, как время обучения, темп обучения, профессиональная компетентность преподавателей, оплата труда, исходный творческий потенциал студентов и др.

Идеи системно-кластерной теории, как показали исследования В.Т. Волова, весьма эффективно могут быть применены, например, для разработки технологии повышения качества дистанционного образования в вузе.

Кроме того, системный подход, как метапринцип, весьма продуктивно может быть применен с позиции конвергенции и (или) дивергенции образовательных систем. Конвергенция (схождение, сближение) применительно к совершенствованию качества и развития образовательных систем в настоящее время проявляется в нескольких направлениях.

Во-первых, происходит конвергенция — сближение среднего и высшего образования, в России активно создаются образовательные комплексы средних школ, колледжей, вузов. И на этой основе их основное взаимодействие способствует существенному повышению качества образования.

Во-вторых, происходит конвергенция и симбиоз государственного и негосударственного образования.

В-третьих, наблюдается конвергенция и симбиоз фундаментальной науки и образования.

В-четвертых, наблюдается определенная тенденция к конвергенции отечественного и зарубежного образования. Подтверждением тому Болонский процесс.

В этой связи есть веское основание утверждать: в развитии образовательных систем мы должны опираться на принцип глобальной конвергенции образовательных структур.

Дивергенция (расхождение) применительно к образовательным системам так же проявляет себя. Более того, в настоящее время есть веские основания утверждать и опираться на принцип глобальной дивергенции — развития и управления качеством образовательных систем.

Во-первых, дивергенция проявляется и реализуется через расширение форм обучения. Ярким примером тому является активное развитие дистанционного обучения и даже создания виртуальных университетов.

Во-вторых, дивергенция характеризует расширение доступности образования. Это вполне согласуется с Всеобщей декларацией прав человека, где записано, что «образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого».

В-третьих, дивергенция проявляется и реализуется через децентрализацию управления образованием. Примером тому является появление многочисленных филиалов у крупных вузов и университетов.

В-четвертых, дивергенция проявляется через расширение возможностей выбора индивидуальной траектории обучения в вузе. Все большее число курсов, спецкурсов студенты изучают на основе свободного выбора. А это создает предпосылки для более высокой мотивации обучения студента, а также служит повышению качества современного образования.

2. Аксиологический метапринцип

Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П. Лапи, а уже в 1908 году его активно исполь-

зовал в своих работах немецкий ученый Э. Гартман. В настоящее время в философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях. С учетом этого понимания далее речь пойдет об аксиологическом метапринципе как о методологическом подходе к анализу *приоритетных общечеловеческих ценностей, педагогических ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека.* Следует заметить, что проблема ценностей возникает в любой сфере человеческой деятельности, в любой науке о человеке. Что касается развития современной педагогической теории и практики, то ценности, как и цели в образовании, воспитании и саморазвитии человека только за последнее столетие весьма сильно изменились.

Как справедливо заметил В.П. Зинченко, «XX век может быть признан рекордсменом по утратам общечеловеческих ценностей и смыслов, по идиотизму сконструированных взамен, по варварству в их навязывании и бесплодности поисков новых смыслов. Однако это не основание для их прекращения»[1].

Итак, что же вкладывается в понятие «ценность»? Понятие «ценность», используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социальнообусловленными приоритетами развития культуры.

Понятие «ценность», его содержание было предметом специального исследования американского философа Р.Б. Перри, который выделял четыре главные градации ценностей: правильность, интенсивность, предпочтительность и включенность. Эти градации, а по существу критерии, вполне применимы и для оценки ценности — качества образовательных систем.

Изменение социально-политической и экономической ориентации России на демократическое общество, с одной стороны, и на рыночные отношения — с другой, резко изменили цели и ценности как среднего, так и высшего образования.

---

[1] *Зинченко В.П.* Возможна ли поэтическая антропология. — М.: Российский открытый университет, 1994. — С. 11.

Прежде всего, в обществе все более отчетливо осознается, что нам нужно не любое образование, а образование высокого качества, образование, отвечающее высоким государственным и мировым образовательным стандартам. Мировое сообщество в XXI веке подошло к пониманию того, что своеобразным мостом от техногенной цивилизации к антропогенной может быть только такое по качеству образование и воспитание человека, которое формировало бы у него планетарное мышление, направленное на решение проблем, связанных с такими приоритетными ценностями как, например, качество жизни человека, проблем, решение которых не причинило бы вреда нашей планете *Земля,* а значит, и самому человеку.

Размышления о человеке, о смысле и ценности человеческой жизни и человеческой деятельности были ключевыми для многих философов. Наиболее значимые результаты исследований в этом направлении можно найти в работе В. Франкла «Человек в поисках смысла». В этой работе доказывается, что «стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям, и является основным двигателем поведения и развития личности»[1].

В. Франкл вводит представление о ценностях — смысловых универсалиях, кристаллизовавшихся в результате обобщения различных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории. Это позволяет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: во-первых, с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем от мира (в смысле переживания ценностей), и в-третьих, посредством нашей позиции по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Соответственно этому членению выделяется три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения[2].

---

[1] *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — С. 10.

[2] Там же. — С. 301.

Применительно к образованию и воспитанию человека философский анализ ценностей, предложенный В. Франклом, позволяет выделить творчество во всех его видах и уровнях как одну из универсальных ценностей для развития и саморазвития человека. Но эта ценность является ценностью далеко не для каждого человека, а только для человека созидающего, и если она не будет осознана и принята как ценность еще на стадии обучения, то не будет принята и далее в повседневной жизнедеятельности человека.

По мнению В. Франкла, не менее значимой ценностью для человека является **любовь**. Любовь как состояние взаимоотношений на уровне духовного, смыслового измерения, переживаний в его неповторимости и уникальности.

Философское осмысление любви — любви к своей профессии, любви к своим учащимся, студентам и любви учащихся, студентов к своим преподавателям — все это должно стать не просто предметом педагогического размышления, а наряду с творчеством — важнейшим смыслом и важнейшей ценностью профессионально-педагогической деятельности, включая и развитие современных педагогических теорий.

Следующей ценностью для совершенствования современных образовательно-воспитательных систем и саморазвития человека, на которую следует обратить внимание, является **совесть**. В координатах целей, ценностей и смысла жизни совесть человека играет особую роль.

В. Франкл сравнивал и соотносил понятие **«совесть»** с введенным им понятием «подсознательный бог». Совесть помогает человеку всякий раз даже на уровне подсознательного и интуитивного выйти к истинным ценностям и смыслам на основе своего внутреннего морального выбора.

О совести мы вспоминаем, когда в связи с тем или иным поступком испытываем «угрызения совести». Мы говорим, что он «потерял всякую совесть», когда хотим подчеркнуть нравственное падение, охарактеризовать человека в ситуации его аморального поведения. Однако, что такое совесть?

В современных учебниках по культурологии можно встретить такое определение этого понятия: «**Совесть** — это способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно брать на себя моральные обязательства, требовать от себя их выполнения и рефлексировать по поводу нравственной стороны совершаемых действий»[1]. Следовательно, совесть проявляется как на эмоционально-оценочном, так и на логико-оценочном уровне. Кроме того, совесть, совестливость человека во многом зависит от осознания ответственности, которую человек проявляет в той или иной ситуации нравственного выбора.

Применительно к педагогической деятельности современного педагога, преподавателя совесть еще не стала той приоритетной способностью, значимость и ценность развития которой в процессе обучения и воспитания достаточно высока. О совести и совестливости своих учеников мы часто вспоминаем, когда они уже совершили аморальный поступок или когда она, то есть совесть, у них почти утеряна.

В этом параграфе не ставится цель раскрыть педагогические методы и средства воспитания совести, автор лишь акцентирует внимание читателя на исключительной ценности таких человеческих способностей, как совесть и связанную с ней ответственность, которые проявляются и развиваются в целостном единстве с другими нравственными качествами личности.

Наряду с понятием «совесть» хотелось бы еще остановиться на значимости и ценности для развития человека того, что вбирает в себя такое емкое понятие как **«свобода»**. Н.А. Бердяев писал: «Меня называют философом свободы… И я действительно превыше всего возлюбил свободу. Я изошел от свободы, она моя родительница. Свобода для меня первичнее бытия. Своеобразие моего философского типа прежде всего в том, что я положил в основание философии не бытие, а свободу. В такой радикальной форме этого, кажется, не делал ни один философ. В сущности я всю жизнь пишу филосо-

---

[1] Культурология / науч. ред. Г.В. Драч. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. — С. 106.

фию свободы, стремлюсь ее усовершенствовать и дополнить»[1]. Как видим, творческое саморазвитие личности во многом предопределено способностью личности обрести свободу, яростно бороться за свободу на протяжении всей своей жизни.

«Свобода», как одна из категорий универсальных человеческих ценностей, еще далеко не осмыслена и не принята педагогическим сообществом как одна из важнейших ценностей для совершенствования современной системы образования, обучения и воспитания. Скольких бед тоталитарной педагогики нам удалось бы избежать, если бы одним из принципов педагога XXI века стал принцип свободы его профессионально-педагогической деятельности, принцип свободы, раскрепощающей и высвобождающей созидательные силы и педагога, и его учеников.

Однако пока ясного представления о свободе личности как у старшего, так и у младшего поколения нет. Ни школа, ни вуз, ни семья, ни общество с достаточной глубиной не суммировали это представление. Свидетельство тому — то неумение воспользоваться свободой, которая была предоставлена людям в 90-е годы в начале перестройки. Свобода многими была понята как вседозволенность, как освобождение от обязанностей и обязательств, нравственных норм и элементарных этических правил взаимоотношений между людьми. Это с неизбежностью привело к разгулу преступности, распространению порнографии и насилия.

Хотелось бы, чтобы в деятельности и педагога, и учащегося (студента) достойное место рядом с понятиями **«свобода»** и **«человек»** заняли понятия **«Родина»**, **«Отечество»**, чтобы подрастающие поколения гордились своей историей, своей Родиной, своим Отечеством, как это было, например, у А.С. Пушкина. «Клянусь честью, — писал великий поэт, — что ни за что на свете я не хотел бы переменить Отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков».

Размышляя о ценностях образования и воспитания применительно к развитию современных педагогических теорий, необходи-

---

[1] *Бердяев Н.А.* Самопознание. — М.: Международные отношения, 1990. — С. 5.

мо, как бы замкнув круг педагогического анализа, сказать, что универсальной ценностью на Земле был и остается Человек как мера всех вещей. И как сказал А.С. Пушкин: «Самостояние человека — залог величия его».

Философское осмысление общечеловеческих ценностей в последние годы дало импульс для целого направления педагогических исследований, получившего название «Ценностные ориентации школьников». Среди отечественных ученых-педагогов, посвятивших свои исследования этой проблеме, назовем, к примеру, Т.К. Ахаян, З.И. Васильеву, А.В. Зосимовского, А.В. Кирьякову.

Проблема ценностных ориентаций привлекает все большее внимание ученых и у нас, и за рубежом. С точки зрения соотношения целей и ценностей в процессе обучения и воспитания, согласно результатам ряда исследователей (Б. Блума и Эйснера), разрабатывающих теорию таксономии, в целостной учебной деятельности необходимо реализовать шесть уровней целей: узнавание, знание, понимание, анализ, синтез, оценка. По мнению этих ученых наиболее значимую ценность имеет «оценка», особенно способность делать критическую оценку, которая, однако, в реальной практике обучения и воспитания не занимает должного места в иерархии образовательно-воспитательных ценностей.

Педагогические приоритеты и ценности меняются и, вероятно, будут меняться и в будущем. Однако для XXI века, для выхода России из кризисных ситуаций необходимо, чтобы ценностные ориентации в процессе обучения и воспитания и в школе, и в вузе были смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры, интеллигентности.

В реальной педагогической практике остаются еще слабо задействованные ценности, связанные:

а) с содержательным расширением духовности и культуры личности, проведением досуга и свободного времени (через клубы по интересам, возможности путешествовать и общаться с природой, посещать выставки, музеи, театры);

б) с удовлетворением полноценного человеческого общения (через создание доброжелательного психологического климата в

коллективе, через расширение возможностей содержательного общения, в процессе специально организованных встреч с интересными людьми);

в) с возможностями профессионального роста (расширение возможностей для профессионального самоутверждения, участия в конкурсах профессионального мастерства, возможностей для непрерывного образования и самообразования);

г) с мотивацией и ориентацией и педагогов, и учащихся, и студентов на развитие и саморазвитие творческого потенциала, инновационной культуры во всех доступных видах и формах.

Среди приоритетных ценностей педагогической деятельности (по признаку доминирования) можно выделить:

1. Социальные: значимость педагогического труда, ответственность и педагогов, и учащихся перед обществом, расширение возможностей их творческой самореализации.

2. Психологические: возможность для сотворчества всех участников образовательно-воспитательного процесса, самоутверждение в педагогическом общении, возможность самореализации своих творческих замыслов, раскрытия своей индивидуальности.

3. Профессионально-педагогические: возможность овладения новыми методами и технологиями обучения и воспитания, возможность неограниченного профессионального роста и самосовершенствования педагогического мастерства.

Что обесценивает, а порой и отчуждает современного российского педагога от вышеперечисленных ценностей педагогического труда?

Низкая по сравнению с другими профессиями оплата труда, догматизм и авторитарность многих чиновников от образования, рецептурность и нормативность многих учебников, обезличка результатов труда, шаблоны и стереотипы как в обучении, так и в воспитании.

И несмотря ни на что, Педагог XXI века может и должен преодолеть все эти барьеры и в каждом своем воспитаннике видеть Человека как уникальную ценность, Человека, которого он должен ввести в мир культуры, создать ему условия для свободного само-

развития, для духовного самосозидания. Но при этом всякий раз Педагогу XXI века следует помнить, что эти общечеловеческие цели и ценности должны не просто осознаваться и признаваться, а стать системой личностных ориентиров в процессе и его индивидуального, профессионально-творческого самосовершенствования.

3. Культурологический метапринцип

Эффективное решение многих актуальных проблем развития современных теорий повышения качества жизни, гарантированного качества образования и воспитания, в том числе и проблем творческого саморазвития личности, невозможно без глубокого понимания того, что такое культура, без разработки и творческого применения культурологического метапринципа. И это не случайно, ибо даже само понятие «культура» очень близко таким основным понятиям педагогики как образование и воспитание.

В переводе с латинского языка «культура» — это возделывание, обработка, уход, улучшение. Первоначально это слово использовалось применительно к обработке и возделыванию почвы, то есть, как бы мы сейчас сказали, речь шла о культуре земледелия. Затем это понятие стали использовать для характеристики качества различных видов человеческой деятельности, общения, жизнедеятельности отдельного народа и даже цивилизации. Сегодня мы говорим о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической и т.д.

Один из основоположников культурологии немецкий философ И.Г. Гардер (1744—1803) определил культуру как «уровень человечности» и «второе рождение человека», так как, действительно, изначально, от рождения, человек не имеет того, что он получает в процессе образования, воспитания и что в дальнейшем позволяет нам характеризовать его как человека той или иной культуры.

О культуросообразности воспитания писал еще А. Дистервег: «В воспитании необходимо принимать во внимание условия мес-

та и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика»[1].

Если обратиться к содержательному анализу понятия «культура», то оно чаще всего выступает синонимом прогрессивных духовных и материальных ценностей как отдельной личности, так и всего человечества, как процесс самоутверждения в человеке истинно человеческих начал и качеств. Так, например, Н.А. Бердяев считал, что «...культура связана с культом предков, с преданием и традицией. Она полна священной символики, в ней даны знаки и подобия иной духовной деятельности. Всякая культура, даже материальная, есть культура духа; всякая культура имеет духовную основу — она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями»[2].

Понятие «культура» в современной литературе имеет чрезвычайно большое число толкований. Так, в книге А.И. Арнольдова «Введение в культурологию» отмечается, что в настоящее время в научный оборот введено более 250 различных определений понятия культура. Сам А.И. Арнольдов считает, что «правомерно понимание культуры как особого, специфического способа человеческой деятельности, единства многообразия исторически выработанных форм деятельности, отражающей степень «очеловечения» природы и меру саморазвития человека»[3].

В этом определении нам представляется особо важным акцентировать внимание на последней фразе, в которой выделяется один из важнейших признаков культуры человека — мера его способности к саморазвитию.

Поскольку культура противостоит некультурности, варварству, дикости, то понятие «культура» характеризует и меру образованности, и степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь. Нелишне заметить, что уровень культуры человека оп-

---

[1] *Дистервег А.* Избр. пед. соч. — М.: Просвещение, 1956. — С. 190.

[2] *Бердяев Н.А.* Смысл истории. — М., 1990. — С. 166.

[3] *Арнольдов А.И.* Введение в культурологию. — М., 1993. — С. 9.

ределяется не только тем, что он есть сегодня, но и тем, к чему он стремится.

Реализуя культурологический метапринцип в развитии современных педагогических теорий, педагог-исследователь должен не только знать, но и творчески применять достижения современной культуры в своей научно-исследовательской деятельности.

Разработка и реализация культурологического метапринципа в развитии образовательно-воспитательных систем находится в полном соответствии с современным Законом Российской Федерации об образовании, где сказано, что содержание современного образования должно обеспечить «интеграцию личности в системы мировой и национальной культур» (статья 14). В связи с этим культурологический метапринцип не исключает, а предполагает исторический подход, реализацию исторического принципа в освоении педагогических знаний и идей.

Анализ исторического опыта зарождения и становления многих теорий в межпредметной области человекознания показывает, что в каждой из них базисными были фундаментальные, философски выверенные культурологические идеи, которые обладают притягательной силой и доныне.

В последние годы все чаще можно слышать о народности в педагогике, о совершенствовании образовательно-воспитательных систем с учетом принципа народности. Одним из первых принцип народности в педагогике сформулировал К.Д. Ушинский, он рекомендовал «воспитывать молодое поколение в соответствии с идеалом человека, который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически изменяется, всегда хорош относительно данного века»[1].

В настоящее время в развитии образования и воспитания в России можно встретить две принципиально разные, часто полярно противоположные точки зрения. Одна точка зрения, которой, например, придерживался Б.С. Гершунский и многие другие, акцентирует внимание на кризисных явлениях в области образования и

[1] *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. — М., 1946.

воспитания в России. Она может быть охарактеризована так: российская система образования и воспитания находится «во мгле».

Другая точка зрения, которой придерживается не менее многочисленная группа философов, педагогов и психологов, более оптимистична. Но этот оптимизм чаще всего строится на ложной посылке о том, что если интегрировать все лучшее, что создано за последние 70 лет в советской педагогике, с тем, что наработано в области образования и воспитания в Европе и Америке, то мы непременно решим все свои педагогические проблемы. Эта вторая точка зрения базируется на ложно-оптимистической установке, которая может быть охарактеризована так: «нам трудно, но Запад нам поможет». Как и в экономике, в области педагогики в такой огромной стране как Россия, которая простирается от Балтийского моря до берегов Тихого океана и которая имеет свою уникальную евразийскую традицию и культуру, помочь себе мы можем лишь сами. За последние годы мы убедились, что ни в экономике, ни в области образования европейские и американские рецепты в их «чистом виде» нам не годятся. А в чистом виде они вообще не применимы.

Автор придерживается другой, третьей, точки зрения. Для России нужна собственная инновационно-прогностическая концепция гарантированности качества образования на основе интенсивного творческого саморазвития человека. Поэтому и система образования, и система воспитания в российских условиях, в условиях евразийского континента должна прежде всего опираться на отечественные философские, психологические, педагогические концепции повышения качества жизни как среды субъектно-ориентированного образования и гарантированности качества образования на основе творческого саморазвития человека. Это не значит, что нужно отмахиваться и отрицать все то ценное, что наработано, изобретено учеными в Европе и Америке, равно как и в Японии или Китае. Отнюдь нет. Это лишь означает, что залогом нашего прогресса в области образования и воспитания является выполнение одного непременного условия — постоянная опора прежде всего на самих себя, на свои культурно-образовательно-воспитательные традиции, на этнопедагогику, на критическое

осмысление и освоение зарубежного опыта с непременной ориентацией на непрерывное творческое саморазвитие наших отечественных образовательно-воспитательных систем. Наша стержневая, генеральная стратегия по разработке российской педагогики творческого саморазвития строится не на пустом месте, а опирается на философские идеи самопознания и самосовершенствования Н. Бердяева, на идеи становления «пассионарных личностей» Л. Гумилева, на приоритеты духовных ценностей Г. Флоренского, что далеко не характерно ни для американской, ни для европейской педагогики. Евразийский континент выступает как самодостаточное пространство для синтеза и диалога самобытных культур проживающих на нем народов и народностей.

Вот почему невостребованные многие годы идеи народной педагогики получают все большее понимание и распространение как в академической среде, так и в повседневной деятельности педагогов-практиков. Как вузовский преподаватель, так и школьный учитель в этнопедагогике может найти ответы на многие сложные, порой еще нерешенные в теоретической педагогике вопросы. И это не игра слов, а педагогический факт: народная педагогика, будучи в своей основе практической, методом проб и ошибок в своем многовековом опыте выработала универсальные механизмы приобщения детей к труду, к духовным и нравственным ценностям, к постижению гармонии и красоты окружающей нас природы. Что теоретическая педагогика только пытается сделать, осмыслить, то в народной педагогике уже есть. К примеру, установка на то, что сначала разработаем теоретически, а затем применим практически, относительно разработки проблем российской педагогики не всегда применима. Подчеркивая слова «не всегда применима», мы имеем в виду то, что если мы разрабатываем педагогику как науку с учетом достижений этнопедагогики, то в данном случае движение от практики, от многовекового опыта народа в области обучения и воспитания будет чаще всего более оправданным и предпочтительным.

Мне почему-то хочется в связи с этим привести народную поговорку «Яблоко от яблони недалеко падает». Можно долго исследовать и много написать о соотношении социального, биологического

и генетического, но в конечном счете мы придем к тому, что гласит народная поговорка: «Яблоко от яблони недалеко падает», то есть, какие бы социальные, образовательные, воспитательные условия мы не создавали, многое зависит от родителей, от их генофонда, от семейного воспитания, от того, что дали ребенку родители.

Одним из перспективных направлений реализации культурологического метапринципа является философско-педагогическая концепция «Школа диалога культур», разрабатываемая В.С. Библером и группой ученых, психологов и педагогов[1].

Для понимания концепции В.С. Библера следует привести его трактовку культуры, ее смысла в жизнедеятельности человека. Первое определение. «Культура есть всеобщая форма современного общения и бытия людей различных — настоящих, прошлых и будущих — культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей»[2]. Второе определение. «В процессе общения людей на грани культур осуществляется вторая миссия культуры. Культура есть форма детерминации судеб и сознания индивидов»[3]. Разъясняя особенности и свойства культуры, он пишет: «В ее основании — самоустремленность всех форм человеческой деятельности (направленность нашей деятельности на нее самое). Ее грани — основные произведения культуры — в искусстве, философии, нравственности, теории, сосредоточивающие свободное волеизъявление и свободное общение. Ее вершина — формируемые в основных формах культуры идея личности и идея разума. В свете этих идей человек оказывается способным самоопределить и перерешить собственную судьбу»[4].

В основе концепции В.С. Библера лежит идея о диалогичности творческого мышления и самой человеческой жизни. Диалогичность органически присуща человеку на всех этапах его эволюции.

---

[1] Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В.С. Библера. — Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993.

[2] Там же. — С. 24.

[3] Там же. — С. 25.

[4] Там же. — С. 25.

«Жизнь по природе диалогична, — писал М.М. Бахтин, на которого часто ссылается в своем исследовании В.С. Библер, — жить — значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всею жизнью: глазами, губами, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалектическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум... Каждая мысль и каждая жизнь вливается в незавершенный диалог» [11, с.5].

Усиление диалогичности обучения, воспитания и саморазвития человека возможно в нескольких направлениях.

Во-первых, усиление и совершенствование диалогичности между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, развитие внутреннего диалога для углубленного понимания и постижения самого себя. И в-третьих, усиление диалогичности, критичности в постижении мира, который окружает нас, который мы изучаем посредством включенности в какую-либо совместную деятельность с другими.

Однако умение школьного учителя, вузовского преподавателя вести диалог со своими воспитанниками на высоком творческом уровне еще не стало их профессиональным достоянием.

Разъясняя особенности своей концепции, В.С. Библер писал: «Суть нашего подхода — изменение содержания и смысла самой идеи образования в контексте идеи культуры...». По мнению В.С. Библера, чтобы перейти от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры», необходимо понять, что «передача современных знаний и развитие культуры мышления, нравственной культуры — это совсем иные задачи. Не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования — вот чем должен обладать выпускник нашей школы»[1].

В нашей же реальной практике углубленного диалогизма мышления, реализованного через идею диалога культур, пока, чаще всего, нет.

---

[1] Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В.С. Библера. — Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993. — С. 21.

Поэтому так велик догматизм мышления и выпускников средних школ, и студентов, так как начала рассуждающего, сомневающегося, творческого в своей основе мышления школа пока не закладывает в той степени, в какой это требуется для развития человека XXI века.

Вследствие краха тоталитарной идеологии гуманитарный блок дисциплин, изучаемый в наших школах и вузах, оказался наиболее раскрепощенным, что создало условия для информационного взрыва и стимулировало те инновации, которые в последние годы вылились в весьма положительную тенденцию усиления культурологического компонента современного образования.

С этих позиций **основы культуры, элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания современного и среднего, и высшего образования и развивать у учащихся и студентов культуру деятельности, культуру мышления, культуру общения, этическую культуру, эстетико-художественную культуру, политическую, психологическую и физическую культуру.**

Однако все это состоится и возможно только при одном непременном условии, — если сам педагог обладает достаточно высоким уровнем профессионально-педагогической культуры. Только в этом случае педагог сможет вовлечь своего воспитанника в силовое поле общечеловеческих культурных ценностей.

Вместе с тем и школьные учителя, и вузовские преподаватели, часто наивно полагают, что то, чему они обучают и воспитывают — все это однозначно транслируется, передается в сознание их воспитанников. Но если попытаться вдуматься, то мы поймем, что многое из того, что реально делается в современном образовании, только в том случае достигает цели, если достигается творческое самосозидание ученика (студента) как субъекта культуры и культурных ценностей.

Одна из уникальных характеристик человека с высокой культурой — это способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. Достигнув определенного уровня культуры, человек как бы запускает маховик «самости», в результате чего у него начинает все активнее, а главное, все результатив-

нее срабатывать самопознание (он глубже и всесторонне познает себя); он самоопределяется (т.е. актуализирует те проблемы, которые ему представляются наиболее интересными, кажутся более перспективными и лично значимыми); он все более эффективно управляет собой; он ориентирован на непрерывное саморазвитие; он стремится к творческой самореализации в любых видах деятельности.

У современного педагога, как из одного из главных субъектов образовательной деятельности, обладающего высоким уровнем профессионально-инновационной культуры, появляется еще одно значимое качество — он становится способным прогнозировать и корректировать стратегии творческого саморазвития как свои собственные, так и своих воспитанников.

4. Антропологический метапринцип

Антропология в энциклопедических словарях определяется как наука о происхождении и эволюции человека. По замыслу К.Д. Ушинского, основоположника педагогической антропологии, в центре наук о человеке должен быть сам Человек и всеобъемлющее, целостное знание о Человеке: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», — эта заповедь великого педагога и сегодня остается одним из важнейших требований как в разработке педагогической теории, так и в совершенствовании педагогической практики. Разъясняя это положение, К.Д. Ушинский также писал: «Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Только тогда он будет в состоянии почерпнуть

в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны»[1].

Имея глубокие исторические корни, антропология, по мнению ряда современных ученых (В.П. Зинченко, Б.М. Бим-Бад и др.), в современных условиях глобальных реформ может дать новый импульс для развития человека на основе совершенствования образовательно-воспитательных систем. Опираясь на результаты исследований Б.М. Бим-Бада, уточним, каков же объект и предмет исследований в области педагогической антропологии?

«В объективной области человековедения педагогическая антропология вычленяет в качестве своего предмета человека как субъекта и объекта образовательно-воспитательного процесса, явления и процессы педагогического влияния человека на человека, воспитания человека человеком»[2].

Таким образом, предметом исследования в области педагогической антропологии являются все участники педагогического процесса, их индивидуальная эволюция. Однако в рамках этого параграфа не ставится задача анализа всех аспектов педагогической антропологии, а используется антропологический подход как метапринцип, позволяющий с широких философских позиций определить приоритетные стратегии решения наиболее актуальных педагогических проблем.

Антропологический метапринцип со временем, вероятно, займет свое достойное место в методологии педагогических исследований, а пока возможности его реализации просматриваются в нескольких направлениях. С одной стороны, антропологический метапринцип позволяет углубить наши представления о человеке, то есть о всех участниках педагогического процесса. С другой стороны, возможен и другой вариант, который представлен в некоторых учебниках педагогики, где антропологический аспект выделен в самостоятельный раздел педагогики. Есть примеры и первого, и

---

[1] *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. — М., 1946.

[2] *Бим-Бад Б.М.* Антропологическое основание теории и практики образования. — М.: Российский Открытый университет, 1994.

второго варианта. Так, например, в учебниках педагогики для высшей школы ФРГ, наряду с разделами дидактики, воспитания, социализации, управления школой, четко вводятся и разделы антропологии. Более того, многие ученые в ФРГ, как например, Ф.В. Крон, рассматривают вопросы антропологии как «сквозные», пронизывающие все основные разделы современных курсов педагогики. То есть, по существу речь идет об антропологическом метапринципе в разработке ключевых педагогических проблем.

Не противопоставляя и одновременно не смешивая антропологическую педагогику с антропологическим подходом в педагогике, хотелось бы заметить следующее.

Вполне очевидно и не требует доказательств то, что у педагогической антропологии, как самостоятельной науки, без сомнения, большое будущее и обнадеживающие перспективы для систематики, получения целостного знания об эволюции человека в процессе его обучения и воспитания. Нас же больше интересует и привлекает собственно антропологический подход как методологический метапринцип исследования личности в рамках классической общей педагогики для саморазвития ее образовательно-воспитательных систем. Итак, какое же содержание вкладывается в понятие «антропологический подход»?

Антропологический подход в междисциплинарной области человекознания — это такой методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного и системного знания о человеке в различных условиях его жизнедеятельности, в том числе и в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем. Знать человека во всех его отношениях для преподавателя, воспитателя — это знать его семью, его быт и традиции, знать его духовные и физические силы и способности, его надежды и разочарования, причины его успехов и ошибок, его возможности сегодня и в обозримом будущем.

В связи с реализацией антропологического подхода в аспекте «познать человека» и психология, и педагогика должны значительно усилить свои диагностические функции. Педагоги часто со

своего молчаливого согласия передают эти *функции* практическим психологам и тем самым лишают себя знаний об индивидуально-психологических, генетических и других особенностях своих учеников.

В рамках самого антропологического подхода как метапринципа в изучении эволюции человека можно выделить несколько наиболее характерных, относительно самостоятельных научных течений, частных подходов.

Личностно-целостный подход. Для этого подхода характерна интеграция знаний о человеке, которые дает философия, психология, физиология, педагогика, искусство и т.д. с позиций становления личности как органически целостного феномена. Из отечественных ученых, которые следовали именно этому направлению, необходимо назвать М.М. Рубинштейна, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Ф. Лазурского и других. В рамках этого направления показана несводимость отдельных функций, качеств личности при их механическом наложении, объединении. Понять человека, его личностное становление возможно только путем целостного постижения его мотивационной сферы, интеллектуальной, волевой, нравственной и других сфер жизнедеятельности в их органическом единстве с учетом биологических возможностей и социокультурных условий среды. Под влиянием антропологического течения в 20—30-е годы зародилась и активно развивалась педология, органически синтезирующая достижения философии, психологии и педагогики. Однако после ее запрета как лженауки на основе партийного постановления в 1936 г. педагогическая наука и педагогическая практика потеряли ориентир на изучение, диагностику личности, и педагогика оказалась на долгие годы «бездетной».

Духовно-нравственный подход. Опора на духовно-нравственные критерии для обоснования нравственных приоритетов в поиске целей, ценностей и смыслов жизни в процессе становления и самосовершенствования свободной, целостной личности характерны для многих ученых, мыслителей, пытавшихся осмыслить духовное бытие человека. В рамках этого направления следует особенно выделить идеи духовно-нравственного самосовершенствования

человека, к которым неоднократно возвращался на протяжении своей жизни Л.Н. Толстой. Разнообразные психологические типы духовно-религиозного искания человека даны во многих литературных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого и других русских и зарубежных писателей.

Наиболее ярким представителем другого направления, т.е. учения о развитии духовных сил человека, является немецкий ученый Рудольф Штайнер. Для того, чтобы представить широту антропософского подхода к разработке проблем духовной эволюции человека в работах Рудольфа Штайнера, назовем лишь некоторые из его работ: «Философия свободы» (1894), «Мистика на заре духовной жизни нового времени и ее отношение к современным мировоззрениям» (1901), «Теософия. Введение в сверхчувственное познание мира и назначение человека» (1904), «Духовное водительство человека и человечества» (1911), «Антропософский календарь души» (1912), «Путь к самопознанию человека» (1912), «О загадке человека» (1916), «О загадках души» (1917), «Антропософские руководящие положения» (1924) и другие.

Биолого-генетический и экспериментальный подход. Для этого направления характерно стремление изучить человека, углубляя наши представления о физиологических, биолого-генетических механизмах и условиях эволюции человека с опорой на научные факты и экспериментальные данные. К представителям этого направления можно отнести З. Фрейда, В. Штерна, А. Бине, Э. Торндайка, Т. Рибо, С.С. Корсакова, А.П. Нечаева, Г.И. Челпанова, В.П. Вахтерова и др.

Так, например, экспериментальное изучение возможностей измерения коэффициента интеллекта, предпринятое А. Бине, В. Штерном, существенно продвинуло наши представления о биогенетических возможностях развития интеллекта у различных возрастных категорий учащихся. А исследования З. Фрейда дали возможность не только психологам, но и педагогам понять многие причины кризисных явлений в развитии человека на основе постижения механизмов психосексуальных процессов, имеющих фазовые и возрастные особенности их протекания.

Социальный подход. Исследования П.А. Кропоткина, Н.А. Рубакина, Э. Дюркгейма, М.Вебера, С.Г. Шацкого и других показали, что превращение человека из биологического существа в социальное есть специфический процесс социализации, который имеет свои особенности и закономерности. Без учета результатов их исследований представления об эволюции индивида в отрыве от социокультурных условий будут всякий раз неполными, так как они не дают нам ясной картины становления жизнеспособной личности. Если она изолирована от среды, то не срабатывает никакая, даже самая продуманная система обучения и воспитания.

Антропологический подход в педагогике, как и современная педагогическая антропология, синтезирует и активно использует для решения своих задач достижения многих наук и искусств: философии, культурологии, логики, психологии, кибернетики, науковедения, физиологии, биологии, медицины, генетики, этики, эстетики, изобразительного искусства, музыки, театра, кино, телевидения и др.

Для синтеза знаний об эволюции человека, его онтогенеза и филогенеза, влияния внутренних н внешних причин и условий, для выявления уровней и пределов развития в человеке истинно человеческих свойств и качеств предстоит еще огромная по объему и значимости работа. Но этот синтез, это целостное знание о человеке позволит по-новому, всякий раз более целенаправленно и эффективно решать задачи обучения и воспитания.

5. Гуманистический метапринцип

В последние 15-20 лет в философской, психологической и педагогической литературе, на конференциях, в учебных заведениях широко обсуждался вопрос о гуманизации образования. Такое пристальное внимание педагогов к данной проблеме во многом было связано с эволюцией современных философских воззрений, в соответствии с которыми в центре научных исследований становится сам человек.

Гуманизм (с лат. — «*человеческий, человечный*») в философском смысле — исторически изменяющаяся система воззрений, признающая особую ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих сил и способностей, считающая благо человека приоритетным критерием в оценке деятельности социальных институтов.

С позиции более широкого понимания, *гуманизация образования* — **это развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и обучающихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития**.

До последнего времени традиционная система обучения часто была безличностной, а педагогика — «бездетной». Во многом она остается такой и сегодня, когда обучаемый выступает прежде всего объектом, а не субъектом учебно-воспитательного процесса, предстает как некий механизм, которым можно управлять с помощью внешних воздействий, новых технологий, общих стандартов и нормативов.

Традиционная система образования может быть охарактеризована как знаниецентристская система. Она ориентировала учащихся, студентов на овладение определенными знаниями, умениями, навыками, то есть внешне заданными нормативами. Качество усвоения знаний определялось преимущественно по тому, что ученик, студент запомнил, воспроизвел, сделал по образцу. К сожалению, такое обучение плохо учитывает механизмы саморазвития личности, его познавательной, творческой активности. Способность к творческой деятельности учащегося, студента не является при этом критерием их обученности. И школьный учитель, и вузовский преподаватель строго спросят за неусвоенные знания, но их почему-то не волнует, хотелось их воспитаннику прочесть дополнительный материал по этой теме, есть ли у него своя точка зрения на рассматриваемую проблему?

Личностно ориентированная педагогика и особенно субъектно-ориентированное образование выводят на первый план самого человека, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать, самосовершенствоваться и контролировать са-

мого себя. Этот процесс должен начинаться с раннего детства. «Нет детей — есть люди», — писал Корчак. Ребенок — такой же человек. А это значит, что к нему необходимо относиться как к полноценной личности».

Содержание образования, как общего, так и профессионального, долгое время считалось ведущим звеном в учебно-воспитательном процессе. Централизованно, без учета личностных факторов задавалось единое для всех содержание. Поэтому сейчас правомерен вопрос об «открытом содержании» образования — в виде планов и программ, допускающих возможность широкого варьирования учебного материала педагогом при его конкретизации.

К содержанию образования, в первую очередь, относится такое направление его гуманизации, как гуманитаризация. Чаще всего гуманитаризация понимается упрощенно: как усиление удельного веса гуманитарных предметов в учебном плане. Но это лишь одно из направлений. В целом же понятие гуманитаризации образования шире — это формирование у обучающегося особой формы отношения человека к окружающему миру и к себе, своей собственной деятельности в нем.

Гуманизации образования может способствовать и кардинальное усиление эмоционального и коммуникативного потенциала учебника, кинофильма, программного обеспечения, информационных технологий обучения и т.д. Не сухое изложение материала, а раскрытие исторической драмы, борьбы идей, конфликта человека и техники и т.д. И, наверное, самое сложное и длительное в процессе гуманизации образования — это направление на раскрепощение самой личности педагога, поскольку, как известно, медленнее всего перестраивается человеческое сознание. В условиях педагогического творчества преподавателю работать намного интереснее, но и значительно труднее. Провести занятие по отработанной методике проще, чем создавать оригинальную методику или технологию. Кроме того, современный педагог, как духовный радар, должен улавливать в своих воспитанниках их лучшие качества, стимулируя и направляя их личностное саморазвитие. Его предназначение — будить в своих воспитанниках стремление найти свой путь к исти-

не. Но этого нельзя сделать только словом, без смены образа жизни, без глубокого гуманитарного образования как образа мыслей и поступков.

Таким образом, если мы уже сегодня без двусмысленности станем говорить, что Человек — высшая ценность нашего общества, и будем обращать его в таковую, то это значит, что гуманизация всех звеньев образования будет просто неизбежна.

Гуманизация в плане воспитания требует прежде всего развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества, создания условий доверительности и взаимной требовательности, ориентации на эффективную психолого-педагогическую поддержку творческих инициатив своих воспитанников. Здесь речь идет об изменении позиции преподавателя — из положения, когда он стоит «над обучаемым», в положение «впереди обучаемого». Это глубокая индивидуализация обучения путем использования разнообразных творческих работ, проведения диспутов и т.п. Это насыщение каждого занятия большим эмоциональным содержанием, переход от монолога педагога к развернутому диалогу — общению с обучающимися. Ведь «самая большая роскошь — это роскошь человеческого общения».

Гуманизация образования предполагает его дифференциацию, и индивидуализацию на основе активизации творческого саморазвития личности обучаемого. Гуманизация воспитания ориентирует нас на то, чтобы современный педагог дал право воспитаннику быть тем, кто он есть, право на высказывание своих мыслей, право на самостоятельную организацию своей жизни и даже право на ошибку.

Гуманизация современного образования исключает безличный подход к человеку. Гуманистическое образование требует объединения усилий философов, психологов, педагогов, социологов в поисках смысла творчества и свободы выбора.

Гуманизацию образования нельзя свести к какой-то конкретной методике обучения. Это ценностная ориентация и личностная установка педагога. Гуманизация образования требует создания в условиях школы, вуза, в условиях любых образовательных систем комфортной среды и гармонизации взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса.

Гуманизация образования — это прежде всего совершенствование функционирования и развития образовательных систем с ориентацией на общечеловеческие цели и ценности, на создание условий для расцвета и реализации сущностных сил каждого конкретного педагога, учащегося, студента безотносительно к их достоинствам и недостаткам.

Господствующая в настоящее время философия образования в значительной степени сориентирована на престижные школы, гимназии, колледжи, вузы, университеты, специальности. В современных условиях уже недостаточно оценивать воспитание с точки зрения его «эффективности» применительно к «социальному заказу». Современная философия воспитания выходит на необходимость осмысления процесса воспитания с позиций целей и ценностей прежде всего самой личности. Но здесь мы сталкиваемся с явным противоречием, суть которого в том, что цели и ценности, которые являются значимыми для воспитателя, не всегда являются значимыми для воспитанника. «Гуманистическое воспитание личности предполагает формирование способности к саморазвитию, культивирование импульса к самосовершенствованию, субъектом и движущей силой которого является сама личность. Здесь воспитание стремится повлиять лишь на направленность этого процесса (движение к подлинным ценностям)...»[1].

В контексте гуманизации образования хотелось бы также остановиться на философских проблемах, философском осмыслении творческого саморазвития человека, личности. Еще родоначальник классической философии Иммануил Кант, размышляя над вечным вопросом: «Что есть человек?», утверждал, что человек может быть охарактеризован как субъект автономного поведения и собственного самосовершенствования. Значительно позже эта идея будет взята на вооружение экзистенциалистами, для которых «человек делает себя сам».

---

[1] *Крутова О.Н.* Философские аспекты воспитания // Теория и практика воспитательных систем / под ред. Л.И.Новиковой. — М.: ИТП и МИО РАО, 1993. — Гл. 5.

Однако этот процесс многотрудный и сложный, так как на каждом этапе своего самосовершенствования для того, чтобы человеку изменить самого себя и преобразоваться в цивилизованного человека, необходимо победить в себе варвара.

Среди современных тенденций гуманизации образования можно выделить также эстетическое развитие личности путем изучения эстетики, изобразительного искусства, архитектуры, музыки, искусства речи, музейного дела, хореографии, художественной литературы. Важным вкладом в гуманизацию и гуманитаризацию образования может стать привлечение к преподавательской деятельности молодых писателей, художников, композиторов, дизайнеров с целью оказания более действенного влияния на учащуюся молодежь.

Позитивную роль могут сыграть встречи с учеными, в том числе с молодыми учеными, особенно гуманитарного цикла дисциплин, в форме круглого стола, в условиях различных форм занятий типа дискуссионных клубов и т.д. Этой же цели может служить ознакомление студентов с различными вариантами социокультурных проектов на XXI в.

С гуманизацией образования тесно связана проблема гуманитаризации образования. Когда речь идет о гуманитаризации образования, то чаще всего имеется в виду все то, что противостоит технократичности.

Серьезные изменения в содержании современного образования, которые произошли в последние годы в связи с усиливающейся тенденцией его гуманитаризации, высветили еще ряд проблем. С одной стороны, усиление гуманитарного образования — тенденция положительная, но... если это не идет в ущерб естественно-математическому образованию и не разрушает его достаточно высокий статус в нашей стране.

Нелишне заметить, что даже американцы считают, что тот уровень естественно-математического образования, который мы имеем, — это то, к чему надо стремиться, а не то, что следует реформировать, и тем более разрушать. Вероятнее всего, усиление гуманитарной подготовки у учащихся средней школы и наших студентов необходимо вести не только путем перекраивания учебных

планов и программ, но и путем плюрализма в обогащении содержания гуманитарных дисциплин, развития критического мышления и формирования гуманистических взглядов и убеждений учащейся молодежи.

Однако процесс модернизации нашего российского образования на основе идей его гуманитаризации может из несомненного блага превратиться в бедствие при необдуманном сокращении и упрощении, особенно естественно-математических дисциплин, что может привести к серьезному снижению их уровня.

Поэтому гуманитаризацию современного образования, как и любой педагогический принцип, нельзя универсализировать. Он требует глубокого научного подхода в развитии новых и новейших педагогических теорий.

6. Синергетический метапринцип

В классических науках, начиная с Аристотеля и особенно после открытий Ньютона, эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинно-следственных связей, без побочных отклонений, скачков и возвратов.

Однако с развитием релятивистской механики, эволюционной и генетической биологии и ряда других научных направлений стали активно разрабатываться другие парадигмы, другой подход, получивший название синергетического, где главный акцент делается на изучение открытых систем (обменивающихся энергией и веществом с внешним миром), где система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития.

Синергетический подход, законы синергетизма получили наиболее фундаментальную, системную разработку в «концептуальной экологии»[1]. Поскольку концептуальная экология исследует не только биологические, но и биосоциальные системы, то законы си-

---

[1] *Реймерс Н.Ф.* Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. — М.: Молодая гвардия, 1992.

нергетизма, присущие этим системам, могут представлять интерес и для педагогики, описывающей, объясняющей и прогнозирующей развитие и саморазвитие педагогических систем, которые близки биосоциальным.

Основываясь на принципах системности и целостности, синергетика делает акцент на изучение механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития структур, имеющих место не в любых, а в открытых системах.

Однако для того, чтобы уловить глубинную суть и специфику синергетизма, необходимо обратиться к процессу становления синергетического мировоззрения, который формируется в 50—80-е годы при исследованиях самоорганизации систем в различных областях: в кибернетике (Г. Фон Фестер), физике (И. Пригожин), математике (Г. Хакен), биологии (М. Эйген).

Итак, синергетический подход имеет дело с такими самоорганизующимися, саморазвивающимися системами как биосистемы и социальные системы. Педагогика, как система научного знания и методов воспитания, образования и обучения, является развивающейся в рамках социальной системы и выступает подсистемой более общей системы. Это положение позволяет рассматривать педагогическую систему как диссипативную, что является необходимым условием, чтобы подходить к ней как к саморазвивающейся системе.

Начнем с понятия «синергия» (единство), смысл которого раскрывается только в контексте анализа самоорганизации и саморазвития больших систем. Среди ученых, внесших наибольший вклад в развитие философского осмысления идей синергетики, следует назвать П. Анохина, Е. Князеву, С. Курдюмова, Н. Моисеева, Д. Мехонцеву, И. Пригожина и других, которые полагают, что синергетический подход открывает новый этап в современной философии, дает принципиально новый импульс в разработке многих научных проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем.

Так, Е. Князева и С. Курдюмов считают, что «синергетика ориентирована на поиск неких универсальных законов эволюции и са-

моорганизации сложных систем, законов эволюции открытых неравновесных систем любой природы»[1].

В 80-е годы предпринимаются попытки философского осмысления теории синергетизма. Поскольку синергетический подход имеет дело с самоорганизующимися, саморазвивающимися системами, а таковыми являются биосоциальные системы, то идеи синергетизма, синергетический подход как философско-методологический принцип применим для исследования и образовательно-воспитательных систем.

Однако, прежде чем применять синергетический подход к проблемам педагогики, необходимо кратко остановиться на основных понятиях и представлениях теории самоорганизации.

Концепция самоорганизации предполагает общенаучные подходы к изучению самоорганизующихся объектов, выделяя универсальные закономерности для всех явлений, где превалируют нелинейность, неравновесность, флуктуации и бифуркации. Область синергетики, таким образом, охватывает все явления, в которых каким-либо образом присутствует асимметрия. Объектами изучения теории самоорганизации являются: сложность и диссипация, хаос и упорядоченность, устойчивость и неравновесность, флуктуации и аттракторы, бифуркации и управляющие параметры.

Многие названные понятия заимствованы теорией самоорганизации из термодинамики, теории устойчивости, теории флуктуаций. Подчеркнем, что представления синергетики отличают ее среди родственных дисциплин тем, что они задействованы в «экстремальной» ситуации, то есть в условиях неравновесности, нелинейности, необратимости. В этом плане исследование проблем самоорганизации и саморазвития субъектов образования, в системе их отношений и взаимосвязей с качеством жизни, с социокультурной средой, вполне допускает по отношению к себе синергетический подход. В особенности он становится актуальным в наше время, когда в стране происходят бурные изменения всей социальной жизни.

---

[1] *Князева Е., Курдюмов С.* Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. — 1994. — № 3. — С. 38.

Статус синергетики в системе научного знания отличается тем, что теория самоорганизации начинает свое существование как междисциплинарное направление, продуцирует научное знание разной степени общности, строгости и воспроизводимости.

С началом кристаллизации философских оснований синергетики в ее рамках формируются нетрадиционные эталоны и нормы научности. Новый образ научного стиля мышления, особое понимание роли научных традиций в процессе исследования природы — такого рода факторы определяют общенаучный статус синергетики.

Как общенаучная дисциплина, синергетика реализуется в двух направлениях: в процессе сближения гуманитарного мировоззрения с естественно-научным и в изменении структуры научного познания.

Далее попытаемся рассмотреть систему представлений синергетики в приложении к педагогической науке.

Как известно, одной из главных задач педагогики является обучение и воспитание личности, а также развитие и саморазвитие личности как человека культуры. При этом на определенных уровнях своего развития воспитание переходит в самовоспитание, обучение в самообучение и образование в процесс самообразования. По своей сути процесс приобретения человеком своей «самости» и является моментом становления и перехода индивидуума в личность. Именно после этого «фазового» перехода можно говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе в более широкой системе социальных отношений. Таким образом, эта социальная среда определяет установки, поведение и действия человека не случайно, а через нормы, выработанные самой личностью на основе своего позитивного опыта, соотнесенного со всем историческим опытом человечества, то есть культурой. Разработке проблем, связанных с фазовым переходом человека в самоорганизующуюся личность, могла бы помочь теория самоорганизации, разрабатываемая в рамках синергетики. Переход человека из организуемого в самоорганизующуюся личность носит нелинейный характер и наступает на определенном этапе воздействия общественных институтов воспитания (например, педагогической сис-

темы) на него. Процесс становления человека, превращения его в личность подобен рождению порядка из беспорядка, например, в биологии.

Появление первых живых систем в природе связывается с возникновением в гомогенной среде из неживой природы первых автокаталитических, квазистационарных процессов. Эти первые самоорганизующиеся системы были бы невозможны без катализаторов, которые, сами не участвуя в химических реакциях, резко увеличивали скорость протекания этих реакций.

Что касается педагогической системы, то, например, взаимоотношения учителя и учащегося, вузовского преподавателя и студента также часто носят нелинейный характер. Так, например, вузовский преподаватель, как бы ничего не получая, то есть генерируя информацию, для студентов выступает подобно катализатору. Здесь под генерацией информации необходимо понимать не только передачу количества знаний, но также требуется включать и индивидуальные информативные качества вузовского преподавателя, например, стиль и манеру его преподавания.

Конечно, эти рассуждения носят лишь модельный характер, и вузовский преподаватель не всегда «катализатор», он только подобен ему и позволяет студентам выйти на уровень собственной самоорганизации, т.е. вузовский преподаватель как бы ускоряет процесс количественного и качественного накопления студентами информации, умений, навыков для своего перехода в новое качество личности. Реально же взаимоотношения вузовского преподавателя и студента должны строиться на принципе дополнительности. Студент, для того чтобы сделать очередной шаг к своей самости, принимая информацию обратной связи, должен постоянно совершенствовать свои личностные качества.

Студент или учащийся средней школы, находясь под воздействием целого ансамбля управляющих параметров — своих преподавателей, как бы оказывается под синтетическим (синергетическим) влиянием этого окружения.

В свою очередь, и подсистема, например, «деятельность вузовского преподавателя», обладает синергетическими свойствами, пос-

тоянно взаимодействуя со студентом, она также выходит на новые уровни своего саморазвития.

С учетом вышеизложенного, можно дать следующее определение синергетизма применительно к образовательным системам.

Синергетизм для образовательной системы — это **процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию**.

Саморазвитие самоорганизующихся систем требует активного функционирования памяти как условия минимизации ошибок самогенерации, а это неизбежно ведет к возникновению информационных процессов. В рамках педагогических систем, которые являются частью социальных систем, функции памяти берет на себя культура, которая проявляется в процессах саморазвития, самоорганизации человека и трансформируется в его личностные качества.

Личность, как активно действующий субъект с нормальным распределением потенциальных способностей, может актуально реализоваться в зависимости от требований той социальной системы, в которой она развивается. Другими словами, человек—личность, как субъект с бесконечным числом степеней свободы, выступает как нечто потенциальное. Но человек есть подсистема другой системы. Педагогическая система в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы человека, то есть как бы специализирует его на определенный тип деятельности, востребованный в данный исторический момент.

Личность, специализируясь на чем-либо, обязательно должна выходить и выходит на мировоззренческий уровень понимания себя. Она стремится расширить свое понимание в этом мире с тем, чтобы продуктивнее реализовать свои творческие возможности.

Синергетика, будучи синтетической наукой о системах, позволяет со своих позиций интегративно осуществлять многие основные философско-педагогические метапринципы, такие как аксиологи-

ческий, гуманистический, антропологический, герменевтический. Значение аксиологического метапринципа в развитии педагогических систем особенно возрастает в переломные исторические моменты развития общества. Если раньше вся система образования в нашей стране была сориентирована на одни ценности, то в условиях реформирования общества любые его подсистемы (например, педагогическая система) оказываются в кризисной ситуации, связанной с безальтернативностью своего пребывания в рамках старой системы. Законы синергетики уже содержат в своей основе, как необходимость и неизбежность, существование нелинейности в самодвижении развивающихся систем и рассматривают так называемые точки бифуркации. Точка бифуркации — это такая точка нелинейности в развитии системы, когда определяющее значение для этой системы начинают играть не законы макрообъектов, а статистические. Теория самоорганизации в этом плане нам указывает, что дальнейшее поведение системы за критической точкой в принципе предсказать невозможно. Этот вид синергетической теории в приложении к педагогической системе позволяет ей выработать новую стратегию относительно безболезненного перехода в новое, востребованное новыми социальными отношениями, качество. Выработка основной стратегии должна заключаться в праве на существование в стране альтернативных педагогических систем и форм обучения при господстве какой-либо одной системы. В этом случае осуществление ценностной переориентации педагогических систем в нашей стране не носило бы такого болезненного характера, так как в любом случае пересмотр педагогической системы начинался бы не с нуля, а с учетом опыта альтернативно существующих систем на основе саморазвития культуры собственной страны.

Синергетический подход позволяет осуществлять в педагогической деятельности также и гуманистические идеи и гармонически сбалансировать гуманитарное мировоззрение с естественно-научным. Так как синергетика имеет дело с самоорганизующимися объектами, какими являются человек и общество, то раскрытие объективных законов взаимоотношений этих систем между собой позволило бы не только декларировать приоритеты общечелове-

ческих ценностей, но и выработать методы их достижения. Другими словами, синергетический метапринцип позволяет выработать на настоящий момент язык общения между гуманитарной системой знаний и естественнонаучной и в дальнейшем сделать шаг к гармонизации их в мировоззрении каждой личности.

В рамках данного исследования, реализуя синергетический метапринцип в процессе разработки концепции гарантированного качества образования, на основе творческого саморазвития субъектов образовательной деятельности, на принципиально новом уровне сможет реализоваться в рамках всей системы образования и антропологический подход. Синергетика, будучи сама результатом достижений многих наук и выступая как синтетическая наука, во многом способствовала бы комплексному подходу к развитию человека. Антропологический подход через синергетические представления позволил бы синтезировать в себе все достижения науки о человеке и в соответствии с ними гармонизировать процессы образования и воспитания. Синергетический метапринцип, рассматривая взаимоотношения субъекта и объекта в процессе познания сложных самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, выдвигает три критерия эффективности научного анализа систем.

Первый критерий — обеспечить права человека на его взаимодействие с природой. В рамках педагогики, воспитания и образования личности он имеет очень важное значение в том плане, что человек должен относиться к природе как к живой системе, от здоровья которой зависит и здоровье самого человека. То есть, синергетика дает возможность человеку самореализоваться только как часть окружающего его мира.

Второй критерий задает требования к процессу восприятия объекта в ходе его изучения, исследования посредством использования множества уровней описания, то есть позволяет методологически осуществить системный и многомерный подход.

Третий критерий призван формировать новую и постоянно обновляющуюся логику развития знания в рамках теории самоорганизации и саморазвития. Он может быть представлен как норма-

тив — «истина в данной ситуации», которому необходимо удовлетворять в процессе отбора теоретических конструкций, концепций, гипотез для теории самоорганизации и саморазвития системы.

С третьим критерием в синергетике резонирует герменевтический подход в системе педагогики, который позволяет не нарушать, а осуществлять историческую преемственность научного знания. Так, например, любые достижения, концепции в области истории педагогики всегда содержат в себе рациональные моменты, истины, которые необходимо использовать в настоящем. Этот критерий как бы позволяет осуществить принцип системности в историко-временном масштабе для саморазвития современных педагогических систем.

Итак, как следует из изложенного, синтез достижений синергетики и педагогики несомненно обогатит педагогику XXI в. и даст ей новый импульс для саморазвития.

На основе идей синергетики можно сформулировать ряд принципов, которые, на наш взгляд, применимы к развитию (саморазвитию) образовательных систем.

1. *Принцип гомеостатичности*, который означает свойство образовательной системы модулировать свои параметры (функции) в определенном диапазоне, основанное на устойчивости внутренней среды по отношению к воздействиям внешней среды.

2. *Принцип иерархичности*. Основной смысл структурной иерархии состоит в том, что природа нижестоящих систем такова, что их структурированность и развитие зависит от вышестоящих систем. Действительно, характер и структура учебной деятельности в значительной степени детерминированы от обучающей деятельности педагога.

3. *Принцип открытости* образовательной системы и ее подсистем характеризует способность образовательных систем активно обмениваться информацией с окружающей средой с более высокой по иерархиям системой.

4. *Принцип нелинейности*, скачкообразность перехода системы из одного состояния в другой характеризует ее неустойчивость. Отсюда вытекает, что каждая подсистема имеет актуальный потенциальный уровень развития.

5. *Принцип эмержентности*, который характеризует эффект целостности двух подсистем (преподавания и учения), которые только в их единстве проявляют свою эффективность в полном объеме.

7. Герменевтический метапринцип

Герменевтика — древнегреческое слово, в переводе означает «*разъясняю, истолковываю*». Герменевтику в настоящее время рассматривают и как теорию, и как искусство истолкования текстов, перевод их культурного содержания из знаково-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы. Герменевтический метапринцип — методологический принцип — наиболее характерен для гуманитарных наук, таких как философия, литература, история, право, педагогика.

В современной философии с герменевтикой связана надежда на целостное смысловое понимание целого ряда наук, определения их значения для понимания культурных общечеловеческих ценностей, на поиск универсальных смысловых критериев в оценке и интерпретации как известного, так и нового научного знания.

О способностях каждого нового поколения, каждого человека создавать заново смысл человеческого бытия очень точно сказал В.А. Малахов: «...тысячами глаз каждый миг глядит на нас «планета людей», тысячами голосов обращается к нам, настоятельно требуя опыта. Именно это прежде всего и вынуждает нравственно развитую личность неустанно искать и находить, обнаруживать и создавать заново смысл человеческого бытия в глазах каждого встречаемого «собеседника», будь то старый приятель или случайный попутчик, коллега по работе или член семьи, учитель или возлюбленный»[1].

По М.М. Бахтину смысл определяется изначально просто: «Смыслом я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла»[2].

---

[1] *Малахов* В.А. Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру. — М., 1979. — С. 10.

[2] *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 350.

При таком понимании «смысла» иметь однозначный на все времена и случаи жизни ответ, в том числе и по проблемам обучения и воспитания, вряд ли возможно.

Вместе с тем **герменевтический метапринцип** весьма ценен и для развития педагогического знания, так как он **позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и приобщить молодое поколение педагогов к осмысленному овладению различными видами и формами педагогических инноваций**.

Для понимания нашей мысли возьмем для примера педагогическое наследие А.С. Макаренко. Каждое новое поколение педагогов, вчитываясь в его педагогические произведения, вбирало в себя и принимало вполне определенные педагогические идеи, методы, приемы воспитания и перевоспитания. Так, в 50—70-е годы из педагогического наследия А.С. Макаренко извлекалось преимущественно то, что было направлено на становление детского коллектива, коллективных форм и методов работы с учащимися. Для педагогов 80—90-х годов с развитием педагогики сотрудничества педагогическая система А.С. Макаренко позволила по-новому увидеть и осмыслить педагогические идеи сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся в контексте воспитания и самовоспитания личности, приобщения ее к производительному труду.

В контексте идей педагогики творческого саморазвития, осмысливая опыт А.С. Макаренко с позиции анализа становления и развития его педагогической системы, мы можем выявить целый ряд новых идей и смыслов.

Большое значение герменевтическому подходу в педагогике уделяется в ФРГ. Так, в «Фундаментальной педагогике» Ф.В. Крона педагогика определяется как «понимающая» и «объясняющая» наука. Более того, герменевтика рассматривается как одна из методологических основ современной педагогики.

Однако возникает вопрос, как много и глубоко мы понимаем в смысле обучения, воспитания, особенности развития личности нашего учащегося, студента, насколько глубоко мы понимаем, каковы истинные условия и барьеры, факторы и механизмы развития и са-

моразвития наших студентов? Всегда ли и все ли мы можем «объяснить» в этих сложнейших процессах обучения и воспитания и ответить на вопрос: почему следует поступить именно так и не иначе? Почему на одни и те же наши, казалось бы, выверенные приемы и методы один студент реагирует адекватно и заинтересованно, а другой не просто нас игнорирует, но и «тихо ненавидит»?

С герменевтической точки зрения вузовский преподаватель должен осознать свою деятельность как глубоко человековедческую, осмысленную и мотивированную на постижение интересов и запросов личности каждого студента, направленную на создание условий для его максимальной самореализации.

Герменевтический метапринцип применительно к обучению должен быть направлен на то, чтобы обучаемый понимал смысл изучаемого материала, а главное, чтобы он видел смысл в том, что он изучает, осознавал, для чего он овладевает этим знанием, умением.

С этой точки зрения у обучаемого не должно оставаться ни одного непонятного слова. Так как непонятные слова, как шлейф, тянут за собой непонятные темы, разделы курса. Поэтому центральная задача вузовского преподавателя не информировать, а разъяснять и оказывать необходимую индивидуальную, личноориентированную помощь студенту с учетом конкретно складывающейся ситуации затруднения.

Однако здесь следует оговориться, что в осмыслении изучаемого материала главное усилие должно все-таки ложиться на самого студента, а вузовский преподаватель должен включаться, вмешиваться в этот процесс только в ситуациях действительных затруднений.

Углублению мыследеятельности, поиску смысла в том, что мы читаем, видим и слышим, мы часто не придаем должного значения. Для того, чтобы убедиться в этом, проведите над собой маленький эксперимент. Возьмите интересную для вас картину или репродукцию известной картины и посмотрите на картину 1-2 минуты. Кратко опишите, что вы увидели и какой смысл вы вкладываете в увиденное. Затем еще раз посмотрите на картину 10-15 минут. Поразмышляйте над тем, какой смысл вкладывал художник в эту кар-

тину? Какой смысл имеет эта картина для вас? Какой смысл может эта картина иметь для ваших студентов? Какой смысл эта картина имеет с позиций настоящего? С позиции будущего?

Перечень вопросов относительно смысла этой картины можно было бы увеличить. Вы, вероятно, почувствовали и поняли, что умению усматривать не поверхностный, а глубинный смысл в увиденном, услышанном, прочитанном необходимо учить не только себя, но и ваших студентов. О человеке, который видит, слышит, читает и усматривает глубинные смыслы увиденного, услышанного и прочитанного, мы не случайно говорим как о глубокомысленном человеке.

Для вузовского преподавателя, стремящегося более продуктивно реализовать герменевтический подход, может быть полезным эвристическое *предписание для углубленного понимания прочитанного:*

1. Изучая педагогические концепции, теории, системы прошлого, стремитесь их осмыслить многомерно, то есть с разных сторон и в то же время целостно.

2. Старайтесь уяснить, соотнести социальнокультурную ситуацию, цели и смыслы, которые вкладывал автор какой-либо теории, идеи, и то, что ценно и приемлемо для вас сегодня.

3. Анализ и осмысление прочитанного необходимо осуществлять путем соотнесения общефилософских, общепедагогических позиций, которых придерживался автор, и тех профессиональных позиций, которых придерживаетесь вы сами.

4. Наряду с этим для осмысления текста могут быть использованы грамматический, семантический и другие подходы.

5. Иногда более продуктивным для осмысления текста может быть специальный подход с учетом конкретной ситуации и реальных условий педагогической практики.

6. Не менее значимым является исторический подход, который позволяет осмыслить суть педагогических инноваций в контексте вполне определенных исторических условий.

Герменевтический подход может сыграть весьма прогрессивную роль в совершенствовании не только обучения и воспитания,

но и в творческом саморазвитии личности. Таким образом, с опорой на герменевтический принцип удается перекинуть мост из одной области знания в другую, из прошлого в будущее. Герменевтический метапринцип позволяет рассеять иллюзии в интерпретации прошлого и углубить наши знания путем вдумчивого прочтения ключевых идей, осмысления приемов и методов нашей повседневной педагогической деятельности.

Для усиления герменевтического подхода к самосовершенствованию своей мыследеятельности современному педагогу необходимо настраивать себя на то, чтобы всякий раз стремиться усматривать приоритетные цели и смыслы своей профессиональной миссии. А она, эта миссия, заключается в том, чтобы всегда, в любых ситуациях быть и оставаться духовно-творческим радаром для развития своих воспитанников. Например, современный вузовский преподаватель должен улавливать в студенте малейшие движения духовно-творческого роста, способствовать прозрению и обновлению его личности.

С точки зрения герменевтического метапринципа, для педагогики творческого саморазвития очень важно развитие у вузовского преподавателя способности к всестороннему пониманию своих студентов. Творчески работающий, думающий, любящий своих студентов вузовский преподаватель — это педагог, глубоко понимающий своих студентов, понимающий их желания, потребности, мотивы поведения.

Более того, для педагога важно не только понимание, а взаимопонимание. А это требует саморазвития такого качества, которое психологи именуют эмпатией. Без саморазвития педагогической эмпатии, как это показано в работах И.М. Юсупова[1], современный педагог просто не состоится.

Самоактуализация периодически возникающих перед современным педагогом все новых и новых профессионально-значимых проблем требует от него их глубокого осмысления. Корни же смыслообразования профессионально-творческой деятельности совре-

---

[1] *Юсупов И.М.* Психология взаимопонимания. — Казань: Изд-во КГУ, 1991.

менного педагога лежат в глубоких его потребностях помочь созидательным силам своих воспитанников. Однако при этом, как показано в исследовании А.Н. Леонтьева[1], следует отличать «значение от «смысла». «Значение» представляет субъективное отношение, то есть значение для субъекта, в котором индивидуализируются и субъективизируются объективно существующие значения.

С учетом вышесказанного, актуализация смысло-творческой функции современного педагога еще слабо исследована и далеко не задействована в реальной практике обучения и воспитания.

Вместе с тем уже сейчас просматривается ряд стратегий и перспектив реализации личностно-ориентированного подхода в образовании[2] через активизацию процессов смысло-творческой функции путем расширения и углубления представлений личности о духовно-нравственных, творческих, коммуникативных, практических и других ценностях. Вот почему в процессе обучения важно знать не только тот уровень знаний и умений, который получил студент, но и то, произошел ли обмен личностных смыслов между вузовским преподавателем и студентом, произошло ли расширение границ «смыслового поля», в котором они находятся.

Расширению же смыслового поля, втягиванию в это поле учащегося или студента может способствовать диалогизация, проблематизация и персонализация процессов обучения и воспитания.

8. Бинарный метапринцип

Несмотря на то, что бинарность образовательно-воспитательных систем проявляет себя постоянно, однако бинарный метапринцип как важнейшая стратегия и процедура педагогического исследования применяется либо далеко неэффективно, либо не применяется вообще. Поскольку закон многомерной бинарности

---

[1] *Асмолов А.Г.* Интервью в «Учительской газете» от 6 июля 2010 г. — С.13.

[2] *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград: ВГПИ, 1994.

нами будет обоснован и содержательно раскрыт в четвертой главе, то пока актуализируем внимание читателя к самому бинарному метапринципу.

В образовании, обучении, воспитании все бинарно. Учитель и ученик, вузовский преподаватель и студент, преподавание и учение, воспитание и самовоспитание, управление и самоуправление, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка и так далее. Что из этого следует для педагогов-исследователей при проектировании и развитии новых педагогических теорий?

Современному педагогу-исследователю важно всегда помнить, что при проектировании целей, содержания, методов обучения и воспитания, оценки результатов вновь проектируемой педагогической (дидактической) системы необходимо целенаправленно и систематически применять принцип бинарности, то есть бинарно проектировать и оптимизировать все без исключения базовые компоненты вновь проектируемой системы. При этом в первую очередь следует оптимизировать и гармонизировать элементы однородных бинарностей: деятельность преподавателя и деятельность учащихся, содержание деятельности учителя и содержание деятельности учащихся, методы преподавания и методы учения, методы воспитания и методы самовоспитания, контроль и самоконтроль, оценку и самооценку. При кажущейся простоте этой процедуры вы обнаружите много того, что было бы без применения бинарного метапринциа далеко неэффективно и неоптимально.

В этой связи обратим внимание читателя на некоторые проблемы, которые без реализации принципа бинарности решить или невозможно или весьма проблематично. Так, например, любой педагог, казалось, понимает роль и значение учебного творчества, решение учебно-творческих задач в развитии творческого потенциала учащихся. Однако как это реализуется реально? Насколько оптимальным является соотношение репродуктивной и творческой деятельности учащихся? Наши исследования показывают, что реально современный педагог использует творческие задачи, задания всего порядка от 0,02—0,2% времени. Однако для того, чтобы педагог реально мог способствовать развитию творческого потен-

циала своих учеников, он должен уделять организации творческой деятельности не менее 10—15% учебного времени. То есть, в погоне за подготовкой к ЕГЭ, где главное — это решение типовых задач, учителя основное учебное время тратят не на развитие творческого потенциала, а на «натаскивание» своих учеников в решении типовых задач. И тем самым Россия лишается огромного творческого потенциала ее молодых граждан.

Другой пример, соотношение таких однородных бинарностей как индивидуального и коллективного, индивидуальной и коллективной учебной деятельности и в школе, и в вузе. Это соотношение является также неоптимальным и по соотношению временных затрат, и по методике организации. Эту проблему, да и много других проблем при проектировании и развитии педагогических теорий, следует решать не иначе, как с опорой на бинарный метапринцип.

9. Феноменологический метапринцип

Все, кто знаком с современными педагогическими или дидактическими теориями, возможно, обращали внимание на то, что в основе той или иной теории лежит некоторый феномен, характеризующий некоторое явление, который определяется как основное, чаще всего как систематизирующее начало, структуризирующее все основные идеи, принципы, методы в единую систему.

Типичным примером реализации феноменологического метапринципа является разработка современной теории компетентностного подхода в процессе модернизации и среднего, и высшего образования российскими педагогами. При этом понятия «компетенция» и «компетентность» выполняли роль системообразующего начала в развитии теории компетентностного подхода в совершенствовании эффективности и повышении качества образования и в средней, и в высшей школе. А это значит, что для педагога-исследователя при разработке теории компетентностного подхода необходимо было все элементы педагогической (дидактической) системы: цели, содержание, методы, методики, технологии как обу-

чения, так и оценки результатов, рассмотреть с учетом феноменов «компетенция» и «компетентность». В этой связи потребовалось пересмотреть и учебные планы, и учебно-методические комплексы, и учебники, и систему оценивания достигнутых результатов.

При этом и глубина, и всесторонность проработки педагогической теории, в данном случае теории компетентностного подхода в модернизации образования, во многом зависели от глубины и всесторонности исследования сущностных характеристик базовых феноменов — «компетентность» и «компетенция». В рамках нашего исследования большое внимание уделяется таким феноменам, как «гарантированность качества образования», «закон», «метапринцип», «идеология», «творческое саморазвитие» и другим, от глубины понимания которых зависит очень многое, особенно при разработке концепции, содержательно раскрытой в этой монографии.

10. Конкурентностный метапринцип

Конкурентностный подход и, соответственно, конкурентностный метапринцип многими российскими педагогами пока не признается, либо недооценивается. Автор этих строк может засвидетельствовать, что в 60—70-е годы прошлого века, когда активно разрабатывалась теория проблемного обучения, то принцип проблемности также признавался далеко не всеми советскими учеными-педагогами.

Когда я написал учебный курс «Конкурентология» и выступал по его обоснованию и анализу личного опыта его преподавания в Казанском университете на президиуме РАО, то от некоторых академиков слышал: «А зачем нам развивать конкурентоспособную личность? Не лучше ли более целенаправленно развивать творческую личность?» Однако время и жизнь ставят перед педагогами и средней, и высшей школы одну и весьма не простую проблему: насколько наши отечественные педагогические теории и наша российская и средняя, и высшая школа конкурентоспособны на миро-

вом уровне? А также насколько наши специалисты конкурентоспособны по сравнению со своими зарубежными коллегами?

Более того, хотим мы это замечать, или не хотим, но одним из главных законов развития капитализма является конкуренция фирм, товаров и всевозможных услуг, то есть в условиях капитализма конкуренция все более и более проникает во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в сферу образования.

Вырабатывается все большее число показателей, критериев, по которым оцениваются качество и эффективность и на этой основе лидерство и конкурентоспособность в деятельности и средних, и высших учебных заведений. Накал этой конкуренции был особенно высок, когда в Российской Федерации шел отбор и создание Федеральных и исследовательских университетов.

Участие ученых различного типа учебных заведений во всевозможных конкурсах на получение научных и другого вида грантов также требует достаточно высокого уровня конкурентоспособности их участников.

В контексте обоснованности и даже приоритетности реализации конкурентностного метапринципа в развитии современных теорий совершенствования качества российского образовании будет уместно привести высказывание А.Г. Асмолова: «Конкурентоспособность стран с постиндустриальным уровнем сегодня действительно определяется уровнем доступности и качества системы образования…

Очевидно, что перед Россией стоит задача достижения приоритетности образования и превращения его в российском менталитете в ценность как стратегическая задача государственной политики, которая носит идеологический характер. Только при условии успешного решения данной задачи образование может выступать как подлинный ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества и государства»[1].

В современных условиях конкуренция проникает во все сферы жизнедеятельности российского общества, в том числе и в научную

---

[1] *Асмолов А.Г.* Интервью в «Учительской газете» от 6 июля 2010 г. — С.13.

сферу деятельности, в деятельность научных школ и отдельных ученых. Однако об этом автор попытается остановиться более подробно в четвертой главе этой книги при обосновании закона конкуренции научных школ и отдельных ученых в процессе развития педагогических теорий.

Таким образом, применение каждого из вышесформулированных метапринципов может привнести нечто свое, оригинальное в процессе исследования весьма сложной и многомерной проблемы повышения качества жизни как среды субъектно-ориентированного образования, для разработки проблемы гарантированности качества образования, а также проблемы гарантированности качества творческого саморазвития и творческой самореализации человека.

Глава 2

КОНЦЕПЦИЯ, ЗАКОНЫ И ИДЕОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ КАК СРЕДЫ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

2.1. Цели, ценности и смыслы жизни

Поскольку цели, ценности и смыслы жизни человека являются чрезвычайно важными феноменами его жизнедеятельности, так как задают внутреннюю систему координат жизнедеятельности человека, то остановимся на анализе их понимания, их роли и значения в контексте задач нашего исследования.

Роль и значение цели жизни для понимания того, для чего жить, к чему стремиться и как выстраивать траекторию своей жизни, осознавались ранее и осознаются сейчас всеми от выдающихся мыслителей прошлого и настоящего, до любого рядового человека, размышляющего над этой вечной проблемой человеческого бытия.

Так, например, еще К.Д. Ушинский в своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» особо обращал внимание на то, что цель жизни является «сердцевиной человеческого достоинства и человеческого счастья»[1].

[1] *Ушинский К.Д.* Собр. соч. Т. 9. — М., 1950. — С.514.

Но достижение цели, отмечает он, погружает человека снова в пустоту, следовательно, человек счастлив, пока он имеет цель, удовлетворение дает сам процесс достижения цели: «психолог, относящийся к душевным явлениям как объектам наблюдения, видит ясно, что для человека важнее иметь цель жизни (задачу, труд жизни), чем достигнуть ее»[1].

Для него труд, деятельность человека во имя какой-то лично значимой цели — «основной закон человеческой природы»[2], условия счастья, наполнения жизни продуктивным содержанием и смыслом.

Действительно, рано или поздно каждый человек задает себе вопрос: имеет ли жизнь цель и смысл, а если да, то в чем именно? Или человеческая жизнь есть запрограммированный природой процесс естественного рождения, развития, увядания и смерти человека? Эти или подобные вопросы, сведенные в единый вопрос о смысле жизни, волновали человека в прошлом, волнуют сегодня и, без сомнения, будут волновать и в будущем.

Вам, вероятно, неоднократно приходилось слышать от людей уже пожилых, с благополучной биографией и репутацией следующие рассуждения: жизнь уходит, можно сказать, что жизнь уж прошла, но настоящей не было, потому, что не было и нет в ней смысла.

Возможно, как и большинство людей, мы могли бы просто отмахнуться от вопроса о смысле жизни, так как из-за сложности и трудности его можно отнести к одному из окончательно нерешенных вопросов. Но он тем и интересен, что имеются разные философские подходы в его решении.

Для философского осмысления целей и смысла жизни, для понимания роли и назначения человека на Земле, на наш взгляд, исключительную ценность представляет книга «Живая этика», которая появилась благодаря сотрудничеству индийских философов и Учителей с Николаем Константиновичем и Еленой Ивановной Рерихами. Одна из центральных идей этой глубоко философской

---

[1] *Ушинский К.Д.* Собр. соч. Т. 9. — М., 1950. — С. 514.

[2] Там же. — С. 513.

книги заключается в том, что эволюцию разума, эволюцию человека невозможно понять без осмысления Великих Законов Космоса: закона кармы или причинно-следственных связей эволюции человека и космоса, закона соответствия формы и энергии, закона космического сотрудничества, закона гармонии двух начал и многих других.

«Живая этика» органически синтезировала философию Востока и научную мысль Запада, дала новый импульс к пониманию целей и смыслов эволюции человека как связующего начала между Землей и Космосом. «Живая этика» развивает наши философские представления о вертикальной составляющей энергетики человека в системе человек — космос и о горизонтальной составляющей человек — общество, то есть то окружение, в котором он живет и действует. Успешность жизнедеятельности человека, таким образом, во многом определяется его пониманием и осмыслением себя как связующего элемента: Земля — Человек — Космос. И от того, каков энергообмен человека, зависит, созидательные или разрушительные начала действуют и проявляют себя в человеке. Если в человеке доминирует агрессивность, конфликтность, недоброжелательность, то его цели и смыслы направлены на разрушение. Если в основе жизнедеятельности человека лежит любовь, красота, гармония, то его цели и смыслы направлены на созидание.

Нам представляется важным подчеркнуть, что в книге «Живая этика» неоднократно проводится мысль о том, что Любовь, Красота и Гармония есть основа взаимосвязей Человека и Космоса, Человека и Общества. Из этого можно сделать следующее обобщающее утверждение: Любовь, Красота и Гармония — это три системообразующих начала, без которых невозможно по-настоящему осмысление целей и смысла человеческой жизни.

Размышления о цели и смысле жизни имеются и у многих других выдающихся философов, писателей, ученых.

Так, Л.Н. Толстой, начиная вести дневник еще будучи студентом Казанского университета, пытался осмыслить цель и смысл жизни. Не закончив университета, уезжая из Казани, он записывает в дневнике о целях жизни на ближайшие два года: 1. Изучить весь курс юридических наук. 2. Изучить практическую медицину и часть те-

оретической. 3. Изучить языки: французский, русский, немецкий, английский, итальянский, латинский. 4. Изучить сельское хозяйство как теоретическое, так и практическое. 5. Изучить историю, географию и статистику. 6. Изучить математику, гимназический курс. 7. Написать диссертацию. 8. Достигнуть средней степени совершенства в музыке и живописи[1]. Естественно, в этих грандиозных планах чувствуется юношеский максимализм, но нелишне заметить, что Толстой достиг намеченных целей почти по всем пунктам, хотя для этого потребовалось несколько большее время, чем два года. Размышляя о смысле жизни уже в зрелые годы, в своем дневнике Л.Н. Толстой записал: «Смысл жизни только один: самоусовершенствование — улучшить свою душу»[2].

Вероятно, стремление к поиску целей и смысла жизни следует считать, как это обосновывает В. Франкл в книге «Человек в поисках смысла», врожденной человеческой потребностью, основным двигателем его развития. Причем, на вопрос студентов о том, можно ли ценностям вроде смысла жизни обучить, он отвечал, что «... этим ценностям мы не можем научиться — эти ценности мы должны пережить»[3].

Итак, вопрос о том, имеет ли жизнь смысл, и если да, то в чем именно, с неизменностью приводит нас к размышлению об истинном назначении человека.

Поиски ответов на этот вопрос волновали многих известных ученых, прежде всего философов, так как философски универсальный взгляд на него представляет наибольшую ценность.

Обсуждаемой проблеме много внимания уделил русский философ С.Л. Франк, высланный из России в 1922 г., когда ему было 45 лет, который оставил нам много плодотворных размышлений о смысле жизни, так что мы позволим себе далее обстоятельно процитировать его наиболее ценные для нас суждения.

---

[1] *Линков В., Саакянц А.* Лев Толстой: жизнь и творчество. — М.: Русский язык, 1982. — С. 56.

[2] Там же. — С. 225.

[3] *Франкл В.* Человек в поисках смысла.—М.: Прогресс, 1990. — С. 47.

В русле обычных размышлений мы чаще всего мучаемся, страдаем и думаем не о смысле жизни, а о ненормальности нашей повседневной жизни. Как в связи этим заметил С.Л. Франк, «умение устраиваться в жизни, добывать жизненные блага, утверждать и расширять свою позицию в жизненной борьбе обратно пропорционально вниманию, уделяемому вопросу о смысле жизни»[1]. «Особенностью же русского человека, — писал С.Л. Франк, — особенностью состояния его души чаще всего является стремление жить страстной мечтой о будущем обновлении и возрождении нашей общей русской жизни. Русские люди вообще имели привычку жить мечтами о будущем; и раньше им казалось, что будничная, суровая и тусклая жизнь сегодняшнего дня есть, собственно, случайное недоразумение, временная задержка в наступлении истинной жизни, томительное ожидание, нечто вроде томления на какой-то случайной остановке поезда; но завтра или через несколько лет, словом, во всяком случае вскоре, в будущем все изменится, откроется истинная, разумная и счастливая жизнь; весь смысл жизни — в этом будущем, а сегодняшний день для жизни не в счет»[2]. И далее С.Л. Франк, характеризуя это настроение мечтательности, нравственной несерьезности, внутренней лживости и идеализации будущего, показывает, как оно (это состояние) привело «к той нравственной болезни, которую мы называем революционностью и которая загубила русскую жизнь»[3].

Исследуя проблему смысла жизни, С.Л. Франк приходит к выводу о том, что вряд ли можно улучшить жизнь, не улучшая себя прежде всего нравственно, не проявляя истинной любви к ближнему.

Другой известный русский философ В. Соловьев, который многие свои работы посвятил проблемам истины, добра и красоты, видел смысл человека в любви. «Смысл и достоинство любви как чувства состоит в том, что заставляет нас действительно всем

---

[1] *Франк С.Л.* Смысл жизни. — Минск: ТПЦ «Полифакт»; Московская издат. группа, 1992. — С. 6.

[2] Там же. — С. 7.

[3] Там же. — С. 7.

нашим существом признать за другим то безусловно центральное знание, которое в силу эгоизма мы ощущаем в самих себе. Любовь важна не как одно из наших чувств, а как перенесение всего нашего жизненного интереса из себя в другое, как перестановка самого центра нашей личной жизни»[1].

Поскольку каждый человек уникален, то уникальна и его жизнь. Уникальность — это не только особенность жизни, но и особенность смысла человеческой жизни. Но в силу того, что наша жизнь полна противоречий, мучений и страданий, человек стремится избавиться от них, человек устремляется к некоторой более счастливой для него цели. Но уже сама устремленность человека к лучшей жизни, в идеале — к счастью, непременно подталкивает его к саморазвитию. Однако, степень проникновения человека в смысл жизни зависит от степени духовной и интеллектуальной культуры человека, от его способности к осознанию истинных ценностей и истинных целей жизни. Смысл жизни постигается человеком в течение всей его жизни. Но поскольку меняются условия жизни, меняется сам человек, его цели, мотивы, интересы, потребности, то с неизбежностью меняется и смысл жизни. Вероятно, прав был Н.А. Бердяев, который утверждал: «Смысл жизни — в поисках смысла»[2]. Однако при такой формулировке, казалось бы, снимается или даже разрешается проблема поиска смысла жизни. Но это далеко не так, ибо достигается не разрешение проблемы, а лишь создается иллюзия ее разрешения. Проблема поиска смысла жизни и в этом случае остается до конца нерешенной, так как она весьма многогранна, и каждая ее грань представляет для нас интерес. Попытаемся высветить, проанализировать эту проблему с несколько неожиданной для читателя позиции. Например, каков ваш смысл жизни сегодня и для сегодняшнего дня, и каков смысл жизни с точки зрения стратегии жизни на отдаленное будущее? Немало людей, которые, как они говорят, живут сегодняшним днем. Для них нравственно и хорошо то, что им приносит удовлетворение их потребностей сегодня и сейчас.

---

[1] *Соловьев В.С.* Соч. в 2-х т. — М.: Мысль, 1990. — Т. 1. — С. 37.

[2] *Бердяев Н.А.* Самопознание. — М.: Международные отношения, 1990.

Совсем другой установки придерживаются люди, которые жертвуют своими благами, взваливают бремя своих забот сегодня ради процветания в отдаленном будущем.

Нравственно ли целиком подчинять себя работе сегодня, испытывать трудности и даже лишения сегодня ради отдаленного светлого будущего? Мы часто осуждаем таких людей, ибо они лишают земных радостей не только себя, но и окружающих. Да и светлого будущего, ради которого они живут и работают, часто так и не наступает. Более того, жертвы сегодня ради светлого будущего с неизбежностью приводят к различным формам подавления и ущемления прав и свобод человека — политических, экономических, социальных, нравственных, что не создает условий для возможностей творческого саморазвития и творческой самореализации.

Поскольку чаще всего смысл жизни поддерживается и определяется духовными и материальными ценностями, то с утратой смысла жизни утрачивается эмоциональное и рациональное отношение к миру, и на смену земным радостям системообразующим стержнем человека приходит Бог. Не лишая прав человека, его духовного выбора — Бога и его религиозной веры, мы вместе с тем заметим, что и в этом случае поиски смысла жизни для человека далеко не завершаются, а лишь задается как бы его другая стратегия. Итак, поиск смысла жизни очень тесно связан с проблемой свободы, достижение которой требует непрерывной борьбы против существующих внешних и внутренних условий в нашей жизни.

Долгие годы идеология и пропаганда насаждала миф о прекрасном будущем. Наконец-то эта химера — прекрасное будущее! — исчезла. История учит, чтобы человек смотрел на мир открытыми глазами, не смиряясь и не покоряясь обстоятельствам, делал жизнь интересной и полной сегодня, сейчас. Человек не должен, не имеет права смиряться с ущемлением своей свободы, он должен вести постоянную борьбу за свои права, за то, чтобы реализовать себя уже сегодня.

Поэтому **устремление к личной свободе должно стать главным смыслообразующим правилом жизни** каждого человека! При этом в слово свобода мы вкладываем философское понимание свободы

как свободы самоопределения, выбора, свободы в принятии решений, свободы в духовном и физическом саморазвитии, как свободы действия против уготовленных человеку ударов судьбы.

Многие ученые, художники, писатели видят основной смысл своей жизни в творческой деятельности, ибо творчество позволяет им выйти за пределы обыденной жизни и реализовать себя. Вероятно об этом писал Н. Бердяев, который считал, что для творчества характерен акт прорыва, ибо творчество не есть жизнь, творчество есть прорыв и взлет, оно возвышается над жизнью и устремлено за границу, за пределы, к трансцендентному... В мире творчества все интереснее, значительнее, оригинальнее, глубже, чем в действительной жизни, чем в истории или мире рефлексий и отражений[1].

Не менее интересные размышления об уникальности и универсальности смысла человека, который находит себя в творчестве, творческой самореализации, можно найти и у других философов.

Воля к творчеству, способность реализовать себя вопреки всему, по мнению французского писателя и философа, лауреата Нобелевской премии А. Камю, поддерживает сознание в постоянном деятельном состоянии, так как творчество — самая результативная школа терпения и ясности. Оно является к тому же потрясающим свидетельством единственного достоинства человека — его упрямого бунта против своего удела, постоянства в усилиях, полагаемых бесплодными. Творчество требует повседневного труда, самообладания, точной оценки пределов истинного, меры и силы[2].

Выстраивая свою жизнь в соответствии со своими целями и смыслами, человек выступает как архитектор своей жизнедеятельности, действуя наперекор обстоятельствам, а часто и наперекор своей судьбе.

Размышляя на склоне своей жизни, человек отмечает, что многое из того, что хотелось бы (окончить институт, работать по при-

---

[1] *Бердяев Н.А.* Самопознание. — М.: Международные отношения, 1990. — С. 45.

[2] *Камю А.* Творчество и свобода: сб. / пер. с фр. — М.: Радуга, 1980. — С. 13.

званию, прожить жизнь более счастливо), так и не удалась. Видимо… была не судьба.

Тем самым затрагивается еще одна философская проблема: взаимосвязь судьбы и воли. Итак, Судьба или Воля? Что играет решающую роль в жизнедеятельности человека? Попытайтесь поразмышлять и об этом и обозначить свою позицию по этому вопросу. Замечено, что иной человек, казалось бы, и не делает героических усилий, но ему непременно сопутствует творческий успех, сама жизнь его складывается на редкость удачно. О таком говорят: человек счастливой судьбы! А другой человек вроде бы и талантливее, и мудрее, но злой рок постоянно преследует его, и что бы он не предпринимал, какие волевые усилия не прикладывал, его ждет провал, его преследуют неудачи. От судьбы не уйдешь, говорят в таких случаях. И все-таки мы преклоняемся перед человеком, который выстраивает свою жизнь так, как он считает правильным, не покоряясь судьбе, идет к своей цели. Более того, человек, реализуя себя, не подчиняясь ударам судьбы, не должен терять оптимизма и надежды. Философия оптимизма, как мне кажется, очень удачно была раскрыта в одной из телепередач «Час силы духа» ее ведущим, американским священником Робертом Шуллером в его простом, но философски глубоком рассказе о китайском крестьянине, оптимизм которого действительно потрясает. «Жил-был китаец-крестьянин, был он исключительно трудолюбив и беден, но, несмотря ни на что, он никогда не терял надежды на лучшее будущее. Все, что у него было, — это лошадь и сын. Но вот однажды лошадь исчезла — убежала в степь. «Ох, как вам не повезло», — сочувствовали ему соседи. «Откуда вы знаете?» — ответил им крестьянин... Не прошло и недели, как лошадь вернулась, и не одна..., а привела с собой табун из 12 диких лошадей. Крестьянин и его сын еле смогли их загнать в загон для лошадей. Так у китайского крестьянина стало 13 лошадей. «Как вам повезло!» — говорили соседи. «Откуда вы знаете?» — сказал он им. Вскоре у него произошло несчастье — сын, объезжая дикую лошадь, упал с нее и сломал ногу. «Ох, как вам не повезло!» — говорили соседи. «Откуда вы знаете?» — отвечал им крестьянин. Действительно, скоро началась война, и всех здоровых

деревенских юношей призвали в армию. И мало кто из них вернулся домой. А крестьянин со своим хромым сыном все также от зари до зари трудились в поле».

Мы надеемся, что у читающих эти строки не сложилось упрощенно-поверхностного представления о том, что вопросы о целях и смысле жизни — это вопросы, в которых легко и просто разобраться и, прочитав несколько страниц, найти окончательный ответ.

Поиски ответов на эти вечные вопросы человечество ведет не одно тысячелетие и, вероятно, каждое новое поколение будет искать для себя и находить все новые и новые цели и смыслы.

Мы же, наряду с вышеизложенными взглядами, хотели чтобы предметом для размышления послужили высказывания Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II, который на вопросы обозревателя газеты «Труд»: Что делать современному человеку? На что ему опереться в жизни? Как обрести утраченные ценности? В чем смысл жизни сегодняшнего мирского человека? ответил так: «Вы коснулись, может быть, самой больной для меня темы... Действительно, смятение в душах — это беда нынешнего общества. Но давайте вдумаемся: разве не мы виноваты в том, что произошло? Каждый из нас, за исключением очень немногих, был причастен к царству лжи и насилия; к новому Вавилону, построенному на ложной утопической идее земного рая и на человеческих костях… Печально, что сегодня один ложный идеал подменяется другим идеалом прагматического, житейского материализма. Наше общество от извращенных представлений об уравнительной справедливости пришло к осознанию того, что за достойный созидательный труд полагается достойное воздаяние. Однако новые положительные ценности еще не укрепились в народе, и если материальное созидание и стяжание земных благ станет единственной заботой людей — они потеряют себя. Я, как христианин и пастырь, убежден: подлинное обретение личностью смысла своего бытия возможно лишь в общении с Богом — источником духовной жизни. Но и тем, кто продолжает считать себя неверующим, не надо забывать о нравственном законе, заложенном Господом в сердце каждого Человека, даже нерелигиозного. Только тогда, когда нравственные нормы реализуются и в политике, и

в экономике, и в личной жизни людей, мы сможем преобразовать общество, причем сделаем это без насилия и принуждения»[1].

Итак, посвятив страницы этого параграфа весьма сложному философскому вопросу, на который нет окончательного ответа, мы лишь обозначили стратегии поиска, ибо жизнь каждого человека уникальна и неповторима, а потому и цели и смыслы жизни уникальны и неповторимы для каждого из нас.

Вместе с тем мы надеемся, что самостоятельное прочтение и осмысление философских работ С.Л. Франка, Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева и других поможет вам выверить и углубить ваши личные суждения и выводы о смысле и целях жизни. «Ибо, — как заметил Альберт Эйнштейн, — человек, считающий свою жизнь бессмысленной, не только несчастлив, он вообще едва ли пригоден для жизни»[2].

Если обобщить вышеизложенное, то можно сформулировать **эвристические по своему харатеру выводы относительно целей, ценностей и смысла жизни:**

1. Одна из универсальных целей и ценностей человеческой жизни — в возможности творческого саморазвития и творческой самореализации в различных видах и формах жизнедеятельности человека.

2. Смысл жизни человека — в поисках смысла на каждом из этапов его жизни.

3. Жизнь человека, какой бы она ни была трудной, никогда не теряет своего смысла.

4. Система целей и ценностных ориентаций задает для человека как бы систему внутренних координат для траектории его творческого саморазвития и творческой самореализации.

5. Жизнь каждого человека уникальна, поэтому цели и смыслы жизни для каждого человека выверяются самой жизнью.

6. Каждый человек, осуществляя свои цели, руководствуясь свободой выбора, одновременно несет и личную ответственность за осуществление уникального смысла своей жизни.

---

[1] «Подумать о душе» — интервью Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II газете «Труд» от 25 апреля 1992 г.

[2] Цит. по кн.: *Франкл В.* В поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — С. 284.

7. В поисках смысла жизни, в достижении намеченных целей важно быть одновременно и оптимистом, и реалистом.

Человек, личность прежде всего проявляется и раскрывается в отношениях-ценностях, устремлениях, мотивах поведения и деятельности. Понятия ценности и смысла всегда привлекали внимание ученых.

Для Аристотеля ценность была неотделима от понятия добродетель.

Для современных ученых понятие «ценность» имеет как эмоциональную, так и рациональную характеристику и значимость.

У экзистенциалистов (Х. Хайдеггер, Ж.П. Сартр, Г. Марсель, А. Камю) ценность чаще всего связывается с субъективными переживаниями и оценочными суждениями человека.

Рационалистический подход (В. Франкл, И.С. Коган, А.А. Ивин) исходит из того, что ценности существуют объективно, но смысл, который вкладывается в понимание этой ценности, может быть и субъективным.

Для нас в контексте анализа понятия «ценность» является весьма значимой точка зрения Р.Х. Шакурова о том, что «мотив генетически связан с понятием «ценность». Мотив — это устремление к определенной ценности (ценностям), побуждающий к деятельности в определенных условиях... Ценность можно определить как объект, вызывающий положительное эмоционально-оценочное отношение субъекта... Ценностные ориентации — это упорядоченная система ценностей, иерархизированная по критерию их значимости для субъекта — индивидуального или группового»[1].

Одна из несомненных человеческих ценностей жизнедеятельности человека — это жить так, чтобы быть счастливым. Однако понятие счастья, представление о счастье имеет сугубо субъективное представление. Для одних быть счастливым — значит быть обеспеченным и богатым. Для других — высшего счастья достигают

---

[1] *Шакуров Р.Х.* Эмоции. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). — Казань: Центр инновационных технологий, 2001. — 30 с.

те, кого по-настоящему ценят, уважают и любят, Как в связи с этим писал академик Н.М. Анохин: «Размышляя о счастье, я давно уже пришел к выводу, что его приносят не деньги и высокая должность, слава или успех у женщин, а отношение к тебе окружающих, их доверие, уважение, любовь»[1].

Актуализируя чрезвычайно значимые для каждого активно размышляющего человека проблемы целей, ценностей и смыслов жизни, есть основания сделать следующие обобщения и выводы.

1. Цели жизни человека всегда, а в XXI веке особенно, весьма многомерны. Но для человека созидающего и самосозидающего они прежде всего связаны с процессами творческого саморазвития и творческой самореализации. Поэтому одна из инвариантных, а возможно и универсальных целей жизни — это ориентация человека на творческое саморазвитие и творческая самореализация во всех личностно значимых видах и формах человеческой жизнедеятельности. И вот почему.

Творчески саморазвивающаяся и творчески самореализующаяся личность может и должна стать наиболее общей, инвариантной моделью целей образовательной деятельности в XXI в.

2. Среди системы ценностей творчески саморазвивающейся и творчески самореализующейся личности базовыми и системообразующими могут и должны быть общечеловеческие ценности, такие как Человек Созидающий, Человек как Творчески Самореализующаяся Личность, а также Любовь, Добропорядочнось, Совесть, Свобода и Ответственность, Творчество, Труд, Родина, Патриотизм и многие другие, которые задают своеобразную систему внутренних личностно-значимых координат самодвижения человека к своему идеалу на всех этапах его жизнедеятельности.

3. Смыслы, смысловое наполнение и содержание целей, ценностей всякий раз индивидуально и даже неповторимо. Они, то есть смыслы, зависят от очень многих факторов и условий жизнеде-

---

[1] *Анохин П.К.* Методологический анализ узловых проблем условного рефлекса. Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности. — М., 1963.

ятельности человека и прежде всего от его жизненного опыта, от его образования и культуры. Другими словами, роль образования и особенности такой его составляющей как воспитание для смыслообразования и смыслотворчества человека трудно переоценить.

2.2. Слагаемые концепции повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития человека

Анализ современных концепций повышения качества жизни, вероятно, следует начать с уточнения понятий «качество жизни», «уровень жизни», «повышение», «улучшение» качества жизни.

Основоположниками современных концепций качества жизни считаются Э. Мэйо, А. Маслоу, Д. Мак Грегор и др., которые в своих исследованиях наряду с понятием «качество жизни» часто использовали понятия «уровень жизни», «образ жизни», «благосостояние».

Понятие «качество жизни» весьма многомерно, так как к настоящему времени выявлено и выделено чрезвычайно много как объективных, так и субъективных показателей, критериев, признаков и характеристик этого феномена.

Исследователи этого феномена чаще всего, характеризуя «качество жизни», перечисляют то внешние условия, то личностные качества, от которых оно, то есть качество жизни, и зависит.

Наше понимание этого феномена таково, что **качество жизни человека — это весьма сложный, интегральный показатель объективных условий жизнедеятельности человека, характеризующих степень удовлетворения комплекса потребностей человека, а также его субъективных представлений и возможностей для полноценного труда, возможностей получения образования, уровень благосостояния семьи, здоровья, уровень социокультурной сферы, степень удовлетворения материальных и духовных потребностей, а также возможностей для творческого саморазвития и творческой самореализации**.

Очень близкое по своей сути к понятию «качество жизни» понятие «уровень жизни». Принято считать, что уровень жизни человека прежде всего характеризует его материальное благополучие. Уровень жизни в связи с этим чаще всего определяется объемом реальных доходов на душу населения и соответствующим объемом потребления. Однако во многих исследованиях понятие «уровень жизни» используется более широко, и оно охватывает такие показатели, как уровень образования, качество здоровья, степень моральной удовлетворенности жизнью и профессиональной деятельностью.

При анализе концепций и концептуально значимых для нас идей относительно качества жизни часто используются понятия «повышение», а иногда «улучшение» качества жизни. В рамках нашего исследования эти понятия чаще всего используются как синонимы.

Далее хотелось бы пояснить, почему применительно к исследованию проблем гарантированности качества образования на основе творческого саморазвития человека так актуально и важно выявить концептуально значимые идеи повышения качества жизни человека.

Дело в том, чтобы понять и тем более исследовать какую-либо систему, необходимо выйти за пределы этой системы. То есть, для нас было исключительно важно реализовать средовый подход, то есть выявить, в какой степени и как среда жизнедеятельности, качество жизни современного человека влияют на качество его образования, а также на качество его творческого саморазвития.

В связи с этим, перед нами стояла задача поиска концептуально значимых идей и резервных возможностей повышения качества жизни как среды для повышения качества образования и качества творческого саморазвития человека. Для этих целей, с нашей точки зрения, и важно было реализовать так называемый средовый подход, так как любая образовательная деятельность организуется и реализуется не в безвоздушном пространстве, а в условиях реальной среды жизнедеятельности человека.

То, что качество образования очень зависит и многомерно детерминировано качеством жизни современного человека — это бо-

лее чем очевидно. Но не очевидны наиболее и наименее значимые факторы, условия и барьеры, которые, вероятно, можно будет выявить и вычленить еще в процессе анализа концепций повышения качества жизни современного человека, в том числе и в современной России.

В этом контексте изучение и осмысление современных концепций улучшения качества жизни как среды для повышения качества образования для нас чрезвычайно важно.

Однако сразу отметим, что, несмотря на обширную литературу и результаты многочисленных исследований по проблеме качества жизни, до настоящего времени в самих существующих концепциях повышения качества жизни еще много противоречий и белых пятен.

Изучение концептуально значимых позиций различных научных школ и взглядов отдельных ученых по проблемам повышения качества жизни показало, что вначале важно определиться, из чего слагается качество жизни.

При этом важно сразу же отметить, что качество жизни характеризуется как объективными, так и субъективными показателями. Так, например, индекс качества жизни, разработанный компанией Economist Intelligence Unit, основывается на методологии, которая связывает результаты исследований по субъективной оценке жизни в странах с объективными детерминантами качества жизни в этих странах. Индекс был подсчитан в 2005 г. Он включал в себя данные 111 стран по девяти показателям:

1. Здоровье (оценивалось по продолжительности жизни).

2. Семейная жизнь (оценивался уровень разводов на 1 тыс. человек).

3. Общественная жизнь (оценивалась по активности посещаемости церкви или участию в профсоюзном движении).

4. Материальное благополучие (оценивалось по ВВП на душу населения и по покупательной способности населения).

5. Политическая стабильность и безопасность (давалась экспертная оценка политической стабильности и безопасности в стране).

6. Климат и география (широта, для различия холодных и жарких климатов).

7. Гарантия работы (оценивался в процентах уровень безработицы).

8. Политическая свобода (средний индекс политической и гражданской свободы).

9. Гендерное равенство (измеряется путем деления средней зарплаты мужчин на зарплату женщин).

Не представляет большого труда обратить внимание на то, что в улучшении качества жизни исключительно велико влияние государства, его институтов. Еще Аристотель утверждал, что «цель государства — это совместное продвижение качества жизни».

По вышеприведенным показателям в первую тройку по индексу качества жизни вошли Ирландия, Швеция, Норвегия. Россия — на 105-м месте, Казахстан — на 96-м, Украина — на 98-м, Китай — на 21-м.

Как видим, положение России по индексу качества жизни просто удручающее. Вместе с тем неясно, почему среди показателей качества жизни нет показателя качества образования?

Исследования российских ученых по проблеме качества жизни[1] показали, что структура качества жизни человека, населения, общества довольно-таки сложна, и ее не следует упрощать. Она представляет собой комплекс взаимосвязанных характеристик, включающих множество объективных показателей, отражающих соответствие свойств человека, процессов его жизнедеятельности, условий и средств жизнеобеспечения природно-заданным и социально обусловленным потребностям и ценностям, а также совокупность субъективных показателей, отражающих рациональное и эмоциональное отношение человека к жизни, удовлетворенность самим собой и своей жизнедеятельностью. Для достаточно высокого качества жизни важно ощущение гармонии с социокультурными, социально-психологическими и духовно-нравственными аспектами жизни.

Более того, критерии качества жизни для различных групп населения также не одинаковы. Так например, представление о здо-

---

[1] *Кулайкин В.И., Зараковский Г.М., Задесенец Е.Е.* Концепция качества жизни как инструмент управления социально-экономическим развитием России. – URL: www.ru/Dokladi2/kularin.pdf

ровье и здоровом человеке у профессионального спортсмена и человека здорового, но не регулярно занимающегося спортом, далеко не одинаковы.

Однако это не исключает, на наш взгляд, возможности выявления и обоснования инвариантных показателей и критериев качества жизни человека XXI в.

Поскольку качество жизни характеризуют не только объективные показатели, такие как, например, ВВП на душу населения, то исследователи проблем качества жизни ввели и часто используют такое понятие как индекс счастья, в том числе и Международный индекс счастья. Сторонники Международного индекса счастья исходят из того, что значение, например, ВВП не всегда является столь важным показателем для качества жизни, так как большинство людей не столько стремятся быть богатыми, а хотят быть счастливыми и здоровыми.

Анализ существующих исследований по проблемам качества жизни позволил нам выявить наиболее значимые концептуальные идеи и даже концепции повышения качества жизни человека.

Среди существующих концептуально значимых идей и концепций качества жизни, на наш взгляд, заслуживает внимания концепция потребностей.

Действительно концептуально важные идеи повышения качества жизни очень часто связывают с пирамидой потребностей американского психолога А. Маслоу. Хотя сам А. Маслоу никогда пирамиду не строил, он лишь выдвигал перечень потребностей и их иерархию с точки зрения возрастания степени удовлетворения соответствующих потребностей.

В соответствии с концепцией А. Маслоу, в основании физиологических потребностей лежит утоление голода, жажды, сексуальных потребностей. Степенью выше — потребность в безопасности. Далее — потребность в привязанности, уважении и любви. Следующая потребность — потребность в познании. Выше-потребность в эстетике, в наполнении жизни красотой, гармонией, искусством. И, наконец, наивысшая потребность — потребность в самоактуализации и саморазвитии человека. Концепция А. Маслоу, отражающая базовые потребности человека в условиях повышения качества жиз-

ни человека, применительно к целям нашего исследования исключительно значима и с научной, и с практической точек зрения еще и тем, что она указывает направление в развитии человеческого идеала в контексте проектирования модели самоактуализирующейся, саморазвивающейся личности. Эту концепцию также часто называют еще концепцией ориентации личности на свой идеал в потребностной сфере, как базовой характеристики качества жизни человека.

Несмотря на то, что теория возрастания потребностей подвергалась критике, однако она, на наш взгляд, дала мощный импульс в развитии наших представлений о самоактуализирующейся, саморазвивающейся личности. Теория А. Маслоу раскрывает и привлекает наше внимание и понимание того, что личностные качества человека, как и качество его жизни, во многом зависят от самого человека.

Среди современных концепций повышения качества жизни человека можно также выделить так называемые сфероориентированные концепции (экономические, политические, экологические, демографические и другие).

В рамках этих концепций проблема повышения качества жизни человека рассматривается и исследуется с точки зрения экономической, политической, экологической и других. Наиболее разработанными являются экономические теории повышения качества жизни. Причем они имеют сравнительно большую историю. Начиная от Адама Смита, А. Сен-Симона, Р. Оуэна, Ш. Фурье и других

Разработчики современных экономических концепций повышения качества жизни чаще всего ссылаются на результаты исследований американского экономиста и Нобелевского лауреата Генри С. Беккера. В своих работах Беккер утверждал: «В самом деле я пришел к убеждению, что экономический подход является всеобъемлющим, он применим ко всему человеческому поведению — к ценам денежным и теневым, вмененным; к решениям повторяющимся и однократным; к поведению богачей и бедняков, пациентов и врачей, бизнесменов и политиков, учителей и учащихся»[1].

---

[1] *Беккер Г.С.* Человеческое поведение: экономический подход. — М.: ГУ ВШЭ, 2003.

Именно разработки Беккера в области теории человеческого капитала стали основанием для дальнейших расчетов различных показателей качества жизни. Благодаря тому, что подход Генри С. Беккера основан на рациональности в принятии индивидуальных решений, он не ограничивается только анализом индивидов, а позволяет использовать теорию на микроуровне для получения выводов на групповом макроуровне.

В работах Г.С. Беккера для нас представляет вполне определенный интерес понятие «человеческий капитал», который в настоящее время широко используется в самых разных контекстах научных исследований.

«Человеческий капитал» как понятие характеризует накопленные знания, умения и мастерство, которыми обладает работник и которые приобретаются им благодаря общему и профессиональному образованию, профессиональной подготовке и профессиональному опыту. По оценкам экономистов, человеческий капитал становится важнейшим фактором экономического роста и повышения качества жизни. По некоторым данным, повышение продолжительности образования только на один год дает 5-15% внутреннего продукта (ВВП) (Г. Беккер, 1960).

И наоборот, позитивные изменения в экономической сфере с неизбежностью положительно влияют на динамику роста человеческого капитала.

По материалам доклада директора центра трудовых исследований Высшей школы экономики Ростислава Копелюшкина, стоимость человеческого капитала России составляет 600 триллионов рублей (около 18 триллионов долларов), в США менее 15 триллионов долларов. Стоимость каждого россиянина по показателям человеческого капитала в 2010 году составила шесть миллионов рублей, в США каждый гражданин оценивается в 649 тысяч, в Румынии — в 79 тысяч[1].

Эти расчеты и оценки человеческого капитала говорят о том, что современная Россия богата не только нефтью и газом, но и

[1] URL: sdelanounas.ru/blogs/23591/

человеческим капиталом, который, однако, практически пока еще не реализуется в полную силу, а главное, не развивается должным образом. В этой связи можно сказать, что повышение качества жизни в России может прирастать не только и не столько за счет нефти и газа, а за счет возрастания человеческого капитала. Поэтому качество образования и творческое саморазвитие человека-это и есть базовый ресурс повышения качества жизни российских граждан.

Наряду с экономическими концепциями в последние десятилетия активно разрабатываются, например, медицинские концепции качества жизни человека, строятся медицинские модели, показатели, критерии не только устранения того или иного заболевания, но и активного восстановления качества жизни пациентов. Что получило отражение в исследованиях таких авторов, как Л.И. Вассерман, В.С. Колесник, Ф.Т. Малыхина и др.

Характерной в этом плане является статья Ф.Т. Малыхина, где качество жизни человека, имеющего то или иное заболевание, рассматривается как «удовлетворенность от психо-социальных и других форм деятельности в условиях ограничений, связанных с заболеванием»[1].

То есть, для современной медицины наряду с показателями и критериями выздоровления больного очень важными показателями являются возвращение человека к полноценной и плодотворной жизни.

Далее, насколько это возможно, попытаемся разобраться и в «море» других концептуально значимых идей и концепций качества жизни.

Мы специально выделили слово «море», так как только понятие «качество жизни» в сайтах Интернета используется более 300 тысяч раз. Анализ многочисленных концептуально значимых идей и концепций качества жизни человека показывает, что оно, то есть

---

[1] *Малыхин Ф.Т.* Качество жизни, обусловленное состоянием лиц пожилого и старческого возраста. Обзор литературы // Качественная клиническая практика». — 2011. — № 1. — С. 11-18.

качество жизни, зависит как от внешних, так и от внутренних причин, то есть от самого человека. Человек всегда, в любой стране, при любом общественном строе хочет жить лучше. Как в связи с этим не без юмора заметил один из читателей газеты «Аргументы и факты»: «Народ, как его ни воспитывай, хочет жить все лучше и лучше!».

Одна из концепций, интегрирующая внешние и внутренние, объективные и субъективные факторы и условия качества жизни, представлена в исследовании В.И. Кулайкина, Г.М. Зараковского и Е.Е. Задесенец «Концепция качества жизни как инструмент управления социально-экономическим развитием России»[1].

Суть этой концепции в следующем.

К объективным характеристикам качества жизни относятся материальные условия и средства жизнеобеспечения человека. В структуру качества жизни в этом контексте включаются такие характеристики, как качество питания, жилищные условия, средства окружающей среды, здравоохранения, образования, сферы обслуживания населения и другие.

К внутренним факторам и условиям относят все то, что характеризует субъективные составляющие качества жизни, представляющие собой оценочное отношение человека к жизненным условиям и различным материальным и культурным благам. Основными характеристиками при таком подходе выступают удовлетворенность жизнью, полнота реализации человеком своего внутреннего потенциала и так далее.

Ценным в концепции качества жизни В.И. Кулайкина, Г.М. Зараковского и Е.Е. Задесенец является то, что в ее составляющую они ввели внешние и внутренние, объективные и субъективные показатели, а также некоторые критерии их оценки.

В группу наиболее важных показателей они ввели: благосостояние, здоровье населения, состояние здравоохранения, образованность, демографический потенциал, социальную и экологическую безопасность, духовно-психический потенциал, качество сферы труда, семейной жизни, сферы досуга.

---

[1] URL: rusrand.ru/Dokladi 2/Kulaikin.pdf

Для целей нашего исследования исключительно ценной и значимой является концепция улучшения качества жизни, разработанная в «Институте качества жизни», опубликованная во втором номере журнала «Стандарты и качество» за 2003 год, а также в сайте Интернета[1], фрагменты из которой далее позволим себе представить.

Особенность этой концепции заключается в том, что она служит целью развития любых сообществ: коммерческих и некоммерческих организаций, образовательных учреждений, органов власти и отдельно взятого человека.

В содержании этой концепции актуализируется внимание на то, что несмотря на разработки и реализации национальных проектов, направленных на повышение эффективности в таких сферах как здравоохранение, образование, жилищное строительство, сельское хозяйство и т.д., реально в стране недостаточное внимание уделяется улучшению качества жизни. Более того, качество жизни часто отождествляется с уровнем жизни, но если второе (уровень жизни) определяется доступностью благ цивилизации, то качество жизни является всеобъемлющей мультидисциплинарной концепцией, возлагающей ответственность за развитие и создание возможностей для развития каждого члена нашего общества.

В решении проблемы повышения качества жизни есть два принципиальных подхода. Простейший — просто подождать, пока назревшие проблемы решатся сами собой, и второй — на концептуально выверенной основе шаг за шагом решать имеющиеся, реально существующие проблемы.

Наиважнейшая концептуальная идея повышения качества жизни в нашем обществе заключается в том, что решение этой проблемы зависит от всех и каждого, и здесь движение должно идти от каждого человека к сообществу, государству в целом.

Другой важной концептуальной идеей является ориентация человека в повышении качества жизни на базовые общечеловеческие ценности, такие как продолжительность жизни, качество питания (достаточное по количеству и качеству питание), условия прожива-

---

[1] URL: www.institute-kachestva.ru /html/gol_principles.php

ния, возможности повышения профессионализма, защита окружающей среды, прожиточный минимум и т.д.

При этом важно, чтобы государство и его институты не только были ориентированы на повышение уровня жизни своих граждан, а предоставляли для каждого человека возможности выбора своего развития, в том числе и в направлении улучшения качества жизни.

Особо ценно, что в концепции «Института качества жизни» относительно стратегий улучшения качества жизни имеется «средовый подход».

В основе понимания зависимости человека прежде всего от окружающей социальной и природной среды лежит ощущение внутри каждого из нас причастности к среде вне дома, в городе, стране, планете. Любая человеческая деятельность так или иначе изменяет окружающую среду. При этом полезность концепции «защиты окружающей среды» постепенно сходит на нет: все больше людей понимают, что окружающая среда продолжает существовать, даже если человечество сделает ее совершенно непригодной для жизни. Как следствие, возникает понимание значимости проблемы защиты человека от вредной окружающей среды. Решение следует искать, отвечая на вопрос: насколько окружающая среда может быть благоприятна для проживания человека и возможно ли «мирное» сосуществование природы и человека?

Как добиться позитивных изменений в отношении человека к природе, в том числе и к качеству жизни? Ответ только один — только путем обучения, воспитания, развития и творческого саморазвития самого человека.

В концепции «Института качества жизни», на наш взгляд, имеются другие важные в контексте нашего исследования положения и идеи.

Одна из концептуально значимых идей — это «универсальные возможности», которые имеются у каждого из нас, имеются и у государства, и у учреждений образования, но которые часто просто не используются и не реализуются для повышения качества жизни. Понятие «возможность» — ключевое слово при анализе проблем повышения качества жизни. Универсальные возможности прояв-

ляются в свободе выбора, в свободе самоопределения личности, в принятии решений.

Универсальные возможности имеются всегда, так как практически в любой жизненной ситуации человек имеет право выбора. И если этот выбор сделан в направлении улучшения своего здоровья, повышения своего профессионализма, улучшения качества своего досуга, качества своего жилища и так далее, то это будет создавать реальные предпосылки для повышения качества жизни человека.

Анализируя современные концепции повышения качества жизни, нельзя не обратить внимание на то, что в последние годы появились специально разработанные «Технологии повышения качества жизни». Например, тем же «Институтом качества жизни» разработан учебный курс, рассчитанный на 72 часа «Технология повышения качества жизни преподавателей высшей школы».

Более того, издается журнал «Технологии качества жизни», где широко представлены такие направления в разработке концепций и технологий улучшения качества жизни, как методологичесие, философские, социально-экономические, психолого-педагогические, культурологические и другие.

Одна из важных и концептуально значимых идей улучшения качества жизни — это увеличение в России прослойки среднего класса со всеми его атрибутами — повышением качества образования, участием в работе органов местного самоуправления, улучшения жилищных условий, расширения возможностей для эффективного труда, для отдыха и путешествий как по России, так и за рубежом. Следует отметить, что в правительственных программах ставится задача — увеличить долю среднего класса от сегодняшних 15% до 50% к 2020 г.

Для повышения качества жизни большое значение имеют условия жизнедеятельности не только отдельно взятого человека, но и семьи, как основной ячейки общества.

Большие сплоченные семьи всегда были оплотом российского общества, основой развития российской культуры и российских национальных традиций. Поэтому современные правительственные инициативы по поддержке рождаемости, по укреплению семьи,

имеют решающее значение для повышения качества жизни в нашей стране. Здесь важны сквозные программы, охватывающие весь период жизнедеятельности человека от рождения ребенка, развития дошкольных учреждений, обеспечение дополнительного образования наряду с развитием среднего, средне-специального и высшего образования, повышение качества медицинских и других услуг и вообще оптимизация условий жизни современной российской семьи в целом.

Для улучшения качества жизни россиян необходимо обеспечить доступность образования для всех граждан, обеспечить гарантированность качества образования в любом, в том числе и в зрелом возрасте.

Огромной, пока далеко не разрешенной российской проблемой, остается проблема цены и качества коммунальных услуг. Если в ближайшее время правительство и чиновники, да и все работники в этой сфере кардинально не решат всей совокупности этих проблем, то улучшение качества жизни значительной части российских граждан, и особенно пенсионеров, будет под очень большим вопросом.

Важной, если не одной из важнейших слагаемых современной концепции улучшения качества жизни каждого российского человека, является принцип ответственности. Нам всем важно знать и понимать, за что должно отвечать государство (в лице президента, правительства, органов федеральной и местной власти), за что должны отвечать работники таких важнейших сфер жизнедеятельности человека как образование, здравоохранение, культура, социальная сфера, организация досуга и отдыха.

Велика ответственность работодателей как в государственном, так и в частном секторе. Ответственность за повышение производительности и качества труда, с одной стороны, и за заслуженное вознаграждение и поощрение гарантированности качества конечного продукта, с другой.

Велика ответственность и современной семьи, особенно семейного воспитания, которое часто перекладывается на образовательные учреждения.

В свою очередь, образовательные учреждения всех типов и форм также должны нести полную ответственность за то, в какой степени они гарантируют высокий уровень воспитания и обучения вверенных им учащихся, студентов или граждан более старшего поколения

И самое главное, за устойчивое повышение качества жизни должен нести ответственность каждый человек, каждый гражданин Российской Федерации.

В качестве слагаемых современных концептуальных идей относительно улучшения качества жизни, на наш взгляд, следует дополнить прогностическим подходом и футурологическим идеалом. Если сейчас в общественном сознании многих россиян существует представление о повышении качества жизни, то оно в основном детерминировано тем, насколько материальные блага соответствуют представлениям граждан страны об их идеале. Например, вы имеете комфортабельное жилье, машину, высокооплачиваемую работу, возможности для досуга, отдыха и т.д. А что дальше? Если вашим идеалом качества жизни являются все возрастающие материальные блага жизни, и для вас духовно-нравственная составляющая является не очень важной и не очень значимой, то это одно.

А если ваш идеал — рациональные и даже умеренные материальные потребности, а главным является процесс личностного роста, самосовершенствования, творческого саморазвития и творческой самореализации в профессиональном плане и на этой основе постоянное самодвижение к духовно-нравственному идеалу, то это нечто другое.

Вместе с тем есть основание полагать, что для каждого человека имеется свой идеал, который хотелось бы полагать, чтобы он был действительно достойным идеалом его жизнедеятельности сегодня и на обозримую перспективу.

Концептуально значимо то, что и сегодня, и на обозримую перспективу исключительно важен процесс и результат гармонизации материальных условий и оснований в сочетании с духовно-нравственными основаниями, которые отражаются в таких понятиях, как цели, ценности и смыслы жизни, которые в своей гармонии и долж-

ны составлять идеальную модель повышения качества жизни человека XXI в.

Далее, прежде чем перейти к поиску и формулировке законов, отражающих взаимосвязи факторов и условий, повышающих качество жизни, хотелось бы актуализировать внимание читателя еще в рамках этого параграфа к следующей мысли. Поскольку человеческая жизнь многогранна и многоаспектна, то каждый в отдельности взятый закон или закономерность отражает, описывает и объясняет лишь какой-то аспект, какую-то значимую взаимосвязь, взаимозависимость факторов и условий повышения эффективности качества жизни. Каждый в отдельности взятый закон и его практическая реализация в отдельно взятой стране, регионе или применительно к конкретной личности несомненно повышает эффективность качества жизни, но еще не гарантирует ее устойчиво высокое качество. И только практическая реализация наибольшей части, в идеале всей совокупности выявленных законов на основе специально разработанной идеологии позволит не только для отдельно взятой личности, или для жителей региона, но и даже для граждан целой страны создать реальные условия повышения качества жизни ее граждан.

На основе теоретического анализа многочисленных концепций и обширного эмпирического материала, отражающих и многоаспектно объясняющих взаимосвязи соответствующих факторов, условий, влияющих на качество жизни, нам удалось смоделировать полифакторную модель взаимовлияния базовых компонентов, детерминирующих и улучшающих качество жизни человека.

Таковыми базовыми слагаемыми элементами этой полифакторной модели повышения качества жизни человека являются:

1. Повышение качества самого человека (на основе формирования и саморазвития его идеалов, мировоззрения, менталитета, нравственной и общей культуры, профессионализма, творческого потенциала, здоровья, стилевых характеристик поведения, общения и других его свойств и качеств).

2. Повышение качества условий жизнедеятельности семьи.

3. Повышение качества образования.

4. Повышение качества здравоохранения.

5. Повышение качества социокультурной сферы.

6. Повышение качества профессиональной деятельности.

7. Повышение качества функционирования государственных институтов.

8. Учет природно-климатических условий, а также сохранение и улучшение экологических условий жизнедеятельности человека.

2.3. Базовые законы повышения качества жизни

Анализ концептуально значимых идей, концепций, а также показателей, критериев и условий повышения качества жизни, предпринятый в предыдущем параграфе, позволил автору выявить и сформулировать ряд базовых законов повышения качества жизни.

Однако, не ставя своей задачей обоснование всех нижесформулированных законов, отметим только следующее. Некоторые законы, как в этом убедится уважаемый читатель, почти очевидны, другие следуют из тех концептуальных положений, которые были сформулированы выше в предыдущем параграфе, другие удалось сформулировать на основе анализа и обобщения эмпирического материала.

1. **Закон прямой и обратной взаимосвязи экономического влияния государства на качество жизни его граждан, и влияние качества жизни в отдельно взятой стране на экономическое развитие страны**.

Суть этого закона заключается в следующем.

Чем выше процент ВВП страны вкладывается в образование, здравоохранение, культуру и социальную сферу, тем выше качество жизни ее граждан, а повышение качества жизни создает условия для устойчивого экономического развития страны.

2. **Закон влияния доминирующей цели жизни, как системообразующего созидательного или разрушительного начала на каждом из важнейших этапов жизнедеятельности человека, способствует либо повышению, либо понижению качества жизни**.

Суть этой закономерности заключается в следующем.

На каждом этапе жизнедеятельности человек осознанно или неосознанно выстраивает свои цели; если доминирующая цель или совокупность целей носит созидательный характер, то это способствует повышению качества жизни, а если доминирующая цель или их совокупная направленность имеет разрушительную направленность, то это приводит к снижению и даже падению качества жизни.

3. **Закон эффективности ориентации человека на здоровый образ жизни как условие повышения качества его жизни.**

Суть этого закона заключается в следующем.

Чем последовательнее и систематически человек ориентируется и осуществляет свою жизнедеятельность на основе ориентации на здоровый образ жизни, тем выше качество его жизни.

Одной из важных закономерностей проявления этого закона может быть следующая: чем большую устойчивость и нетерпимость человек проявляет к вредным привычкам (алкоголю, курению, употреблению наркотиков и др.), тем выше качество его жизни.

4. **Закон эффективности гармонизации межличностных семейных взаимоотношений для качества жизни каждого члена семьи.**

Суть этого закона заключается и проявляется в следующем.

Чем выше и устойчивее гармонизация межличностных семейных отношений, которая проявляется в любви, доброжелательности и взаимопомощи, тем выше качество жизни каждого члена семьи.

5. **Закон эффективности семейного воспитания детей и его влияния на качество жизни человека в его последующей самостоятельной жизни.**

Суть этого закона заключается и проявляется в следующем.

Чем выше эффективность семейного воспитания детей, тем выше в последующей самостоятельной жизнедеятельности этих детей качество их жизни.

6. **Закон эффективности оптимального сочетания труда и отдыха для качества жизни человека.**

Чем более целенаправленно и систематически достигается оптимальное сочетание труда и отдыха, тем выше качество жизни человека.

7. Закон эффективности профессионально- творческой самореализации человека для повышения качества его жизни.

Этот закон проявляется в форме двух взаимно дополняющихся закономерностей.

Во-первых, качество жизни в регионе, в стране повышается в зависимости от степени трудовой занятости населения.

Во-вторых, чем выше эффективность и оптимальнее условия для профессионально-творческой самореализации человека в его трудовой деятельности, тем выше качество его жизни.

8. Закон эффективности качества образования для повышения качества жизни человека.

Чем более эффективным и качественным является общее и профессиональное образование, переходящее в самообразование и творческое саморазвитие, тем выше качество жизни человека.

9. Закон эффективности ориентации на семейные ценности, сохранение и развитие семейных традиций для повышения качества жизни человека.

Чем выше и устойчивее достигается эффективность в ориентации в семье на семейные ценности, сохранение и развитие семейных традиций, тем выше качество жизни человека.

10. Закон эффективности влияния качества жилищных условий на качество жизни человека.

Чем выше уровень качества жилищных условий на всех этапах жизнедеятельности человека, тем выше качество его жизни.

11. Закон эффективности гармонизации духовных и материальных потребностей для качества жизни человека.

Чем выше и устойчивее достигается эффективность в гармонизации духовных и материальных потребностей, тем выше качество жизни человека.

12. Закон оптимизации духовно-нравственных, экономических, экологических, информационно-коммуникативных и других условий жизнедеятельности для повышения качества жизни человека.

Чем большая оптимизация достигается в духовно нравственных, экономических, экологических, информационно-коммуника-

тивных и других условиях жизнедеятельности, тем выше качество жизни человека.

13. Закон сочетания свободы и ответственности в различных ситуациях жизнедеятельности человека в социуме для повышения качества его жизни. Чем более сочетается свобода и ответственность в различных ситуациях жизнедеятельности человека в социуме, тем выше качество его жизни.

При этом под свободой понимается политическая, гражданская, свобода в выборе профессии, выборе партнера при вступлении в брак и так далее. Свобода — это несомненно великое благо нашей цивилизации, но при условии, если свобода действий и поступков сбалансирована и опирается на ответственность человека за их последствия.

14. Закон прямой зависимости качества жизни человека от политической стабильности и безопасности в стране и регионе проживания.

Чем большая политическая стабильность и безопасность достигается в стране и регионе проживания, тем выше качество жизни человека.

15. Закон гармонизации природных и социокультурных факторов как условие для повышения качества жизни человека.

Суть этого закона заключается в следующем.

Чем выше степень гармонизации природных и социокультурных факторов и условий, тем выше качество жизни человека.

16. Закон зависимости качества жизни человека от экологической ситуации в регионе и в стране, а также и от экологической культуры ее граждан.

В этом законе представлены две взаимодополняющие закономерности.

Во-первых, чем выше и устойчивее экологическая безопасность в регионе и в стране, тем выше качество жизни ее граждан.

Во-вторых, чем выше экологическая культура граждан в отдельно взятом регионе или стране в целом, тем выше качество жизни ее граждан.

17. Закон зависимости качества жизни человека от климатических и географических условий проживания.

Суть этого закона в следующем.

Чем более благоприятные климатические и географические условия для жизнедеятельности человека, тем выше качество его жизни.

18. **Закон оптимизации условий жизнедеятельности для мужчин и женщин с учетом и их гендерных отличий.**

Чем более оптимальные условия создаются для жизнедеятельности мужчин и женщин с учетом их гендерных отличий, тем выше качество их жизни.

19. **Закон сочетания объективного и субъективного в понимании и оценке качества жизни.**

Суть этого закона проявляется в следующем.

Понимание и оценка качества жизни человека имеет как объективные показатели и критерии, так и субъективные, которые зависят от менталитета, мировоззрения, жизненного опыта, материального положения (достатка), образования, культуры и других качеств человека.

Мы предлагаем уважаемому читателю самостоятельно осмыслить и понять, что законы повышения качества нашей жизни, о чем можно судить по довольно-таки значительному их перечню, это весьма многофакторная и многомерная характеристика нашей жизни. И оно, то есть качество нашей жизни, нашей жизнедеятельности, выступает той реальной средой для образования и творческого саморазвития человека, которая в конечном счете либо способствует, либо препятствует гарантированности качества нашего образования и саморазвития человека.

2.4. Идеология повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития человека

Скажу честно, приступая к исследованию проблемы гарантированного качества образования, я считал и продолжаю считать сейчас, что самым сложным в этой проблеме и пока мало востребованным с учетом российского менталитета и сложившейся на данный момент социокультурной и экономической ситуацией, является

все то, что связано с разработкой идеологии повышения качества жизни, а также с проектированием идеологии гарантированного качества образования.

Однако чем больше я исследовал проблему идеологии качества, тем больше я находил себе единомышленников.

Таковым единомышленником и сподвижником в развитии идеологии качества во всех формах и видах нашей деятельности является президент Всероссийской организации качества (ВОК) Геннадий Воронин, который, открывая 4 июня 2012 г. в Уфе конференцию «Качество как идеология развития регионов», актуализировал внимание как самому главному: «Качество — это прежде всего категория нравственная. Качество должно быть бесспорным приоритетом в деятельности любого предприятия, любой организации, оно должно быть общероссийской идеологией, иначе трудно ожидать серьезных сдвигов во всех сферах нашей жизни».

Трудно не согласиться с тем, что идеология качества действительно должна стать нашим нравственным императивом во всех видах и формах деятельности! Но как и при каких условиях это реально может произойти?

Чтобы ответить на этот весьма непростой вопрос, лучше всего обратиться и проанализировать всю совокупность сформулированных в предыдущем параграфе законов повышения качества жизни, так как это дает достаточно ясное представление того, что для их практического применения, например, для проектирования идеологии качества жизни, необходимо сделать.

Поиски возможностей целостного и системного применения законов, интегративно повышающих качество жизни человека, позволяют, как показал наш анализ, выделить семь блоков законов, характеризующих взаимосвязи факторов и условий, позитивно и, более того, эффективно влияющих на качество жизни человека и одновременно создающих благоприятную среду для образования и творческого саморазвития человека:

1. Законы, отражающие взаимосвязи факторов и условий, влияющих на качество жизни человека, которые детерминированы и могут быть созданы самим человеком.

2. Законы, отражающие взаимосвязи факторов и условий, влияющих на качество жизни человека, которые детерминированы и могут быть созданы семьей.

3. Законы, отражающие взаимосвязи факторов и условий, влияющих на качество жизни человека, которые детерминированы и могут быть созданы образованием, здравоохранением и культурой.

4. Законы, отражающие взаимосвязи факторов и условий, влияющих на качество жизни человека, которые детерминированы и могут быть созданы государством.

5. Законы, отражающие взаимосвязи факторов и условий, влияющих на качество жизни человека, которые могут быть созданы в трудовом коллективе и детерминированы ближайшим социумом.

6. Законы, отражающие взаимосвязи факторов и условий, влияющих на качество жизни человека, которые могут быть созданы и детерминированы социально-политической, экономической, правовой и так далее обстановкой в регионе, в стране.

7. Законы, отражающие взаимосвязи факторов и условий, влияющих на качество жизни человека, которые создаются и могут быть детерминированы природной средой и экологической ситуацией в регионе, в стране.

С учетом выделенных выше семи блоков законов, разработка идеологии повышения качества жизни, если ее проектировать и применять, должна быть адресной, то есть она должна интегративно включать в себя следующие семь системообразующих стратегий:

1. Идеология повышения качества жизни человека как субъекта жизнедеятельности, образования и творческого саморазвития.

2. Идеология повышения качества жизни семьи.

3. Идеология повышения качества образования, здравоохранения, социокультурной и других сфер жизнедеятельности человека. (Это по существу должна быть сфероориентированная идеология повышения качества, адаптированная применительно к каждой сфере деятельности человека).

4. Идеология повышения качества законотворческой и управленческой деятельности государства, направленная на повышение качества жизни российских граждан.

5. Идеология повышения качества профессиональной деятельности человека.

6. Идеология повышения качества жизни человека, разработанная и реализованная с учетом экономической, политической, правовой и социокультурной ситуации в стране, с учетом как позитивных, так и негативных тенденций.

7. Идеология повышения качества жизни человека, разработанная и реализованная с учетом природной, экологической ситуации как в стране, так и в конкретно выделенном регионе.

Итак, будем иметь в виду, что именно эти семь стратегий повышения качества жизнедеятельности человека и будут, по крайней мере для нас, стратегически важными ориентирами.

Однако далее, прежде чем вести речь об идеологии повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития человека, обратимся к Конституции РФ.

В 13-й статье, принятой в 1993 году Конституции РФ было записано: «Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной». Это однако не значит, что идеологии у нас нет или она вообще не нужна.

Если вернуться в лихие 90-е годы прошлого века, то для постсоветской России, с целью вымывания идеологии социализма, западными специалистами по идеологии предлагалась идея деидеологизации. На самом деле под лозунгом деидеологизации проводилась идеология свободной рыночной экономики, главным лозунгом которой было: «Обогащайся! Обогащайся кто как может!». То есть, на смену социалистической идеологии всеми доступными и всеми дозволенными, а часто и недозволенными способами проводилась идеология накопления первичного капитала.

Однако и в те годы, и сейчас российские специалисты по идеологии наряду с политико-ориентированными идеологическими концепциями активно разрабатывали и внедряли идеологию международных стандартов качества, которая известна как ИСО-9000, а так же принципы всеобщего управления качеством — TQM.

Стандарты ИСО-9000 в настоящее время применяются в 150 странах мира, в том числе и в России.

Современная система менеджмента качества достаточно универсальна, она основана на следующих восьми принципах:

1. Ориентация на потребителя — организации необходимо делать то, что хочет потребитель сейчас и захочет в будущем, даже если он этого не осознает.

2. Лидерство руководителя — так как организация действует всегда в рамках ограниченности ресурсов и входных данных в конкурентной среде, то только лидер, обладающий видением, силой духа способен обеспечить достижение ее целей (миссии).

3. Вовлечение персонала — так как персонал организации является ее основным ресурсом и одновременно самой чувствительной заинтересованной стороной, опора лидеров на него — залог успеха.

4. Процессуальный подход — СМК организации не статическое образование и ее элементами являются процессы, через которые достигаются цели, то есть через процессы обеспечиваются любые изменения.

5. Системный подход к менеджменту — подразумевает учет всех факторов, воздействующих на внешнюю и внутреннюю среду организации.

6. Постоянное улучшение — основа современного менеджмента, которая подразумевает постоянную адаптацию к произошедшим и ожидаемым изменениям в среде, а иногда и формирует их.

7. Принятие решений, основанных на фактах — напоминание о том, что стабильность функционирования организации возможна не только на основе интуиции, но и с использованием данных измерений.

8. Взаимовыгодные отношения с поставщиками — вместе с принципом ориентации на потребителя предполагает создание устойчивых цепей поставок на основе взаимовыгодного сотрудничества.

Несмотря на то, что вышесформулированные принципы ориентированы на повышение качества деятельности организаций, они в своей основе универсальны и применимы к разработке идеологии качества в любых видах и формах жизнедеятельности человека.

Что касается разработки проблем идеологии повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития, то она, на наш взгляд, должна строиться на следующих основаниях:

А) На понимании ключевых противоречий разрешения существующих проблем, на понимании факторов и условий, способствующих их успешному разрешению и преодолению тех барьеров, которые на современном этапе нашей жизни препятствуют этому процессу.

Б) На основе принципов, которые опираются на познанные и сформулированные автором в предыдущем параграфе закономерности.

В) На ориентации вновь проектируемой идеологии повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития человека применительно для современной России, которая должна учитывать и не отвергать всего того культурно-исторического позитивного опыта, что был при социализме, и не принимать экономическую и идеологическую модель капитализма и современных рыночных отношений, которые складываются в России, как идеальную модель и соответственно как абсолютно верную.

В этом плане наша точка зрения близка с позицией выдающегося российского философа и социолога А.А. Зиновьева, который наиболее объективно оценивал как достоинства, так и недостатки социализма, коммунизма, отраженные в его книге «Зияющие высоты». Прожив в благополучной Европе, он убедительно показал еще в 1988 г., что на западе проблем не меньше, а возможно даже больше.

Приведем в этой связи некоторые, наиболее характерные высказывания А.А. Зиновьева: «Когда в Советском Союзе думают, что здесь, на западе, что-то другое, — это чепуха, здесь вы найдете все то же самое. Иногда даже в гораздо большей степени. Вот говорят, план виноват. А западная экономика гораздо больше плановая, чем Советская.

Влияние на индивида коллектива, окружения? Здесь то же самое, только давление это — страшнейшее. Советское идеологическое оболванивание в подметки не годится западному. Разница в том, что в Советском Союзе это оболванивание вызывает протест, а здесь его употребляют с удовольствием. Ежеминутно, ежечасно кино, литература, телевидение, реклама — каждую минуту оболва-

нивают людей настолько, что они даже не замечают того, что оболванены»[1].

Анализируя современные, наиболее важные стратегии совершенствования идеологии повышения качества жизни в России в начале XXI в., хотелось обратить внимание читателя еще на одно весьма продуктивное высказывание А.А. Зиновьева, который, находясь в оппозиции к советской и капиталистической идеологии, в одном из интервью сказал: «Я создал собственную идеологию». На наш взгляд, это и есть самая правильная и самая убедительная идеологическая позиция — выстрадать и выработать собственную идеологию качества жизни и последовательно проводить ее в своей жизнедеятельности, преодолевая всевозможные жизненные проблемы и барьеры.

С учетом вышеизложенных в этом параграфе соображений, есть веские основания выделить семь приоритетных базовых стратегий в разработке и реализации идеологии повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития человека.

Первая стратегия

Идеология повышения качества жизни российского человека должна быть прежде всего направлена на кардинальное изменение менталитета и мировоззрения российского человека, его ценностно-смысловых ориентаций в направлении того, что XXI век — это век КАЧЕСТВА.

Поэтому не количество, а именно качество должно стать императивом нашей жизни!

Однако, если посмотреть на особенности менталитета и мировоззрения «среднестатистического» российского человека в интервале его формирования не только за последние 5-10 лет, а хотя бы за последние 50 лет, то есть захватить и советский период, то главное, на что был идеологически ориентирован «среднестатистический»

---

[1] «Я создал собственную идеологию». Неопубликованная беседа, состоявшаяся в 1988 г., когда А.А. Зиновьев жил за границей // Литературная газета. — 2012. — 12 декабря.

россиянин, — это на количество угля и стали, на количество добытой нефти и газа, на количество произведенной продукции. Можно возразить: а советская и российская авиация и космонавтика? Да, авиация и космонавтика требовали и продолжают требовать гарантированного качества. Но и отечественный авиапром, и космонавтика в последние годы все больше дают сбои прежде всего по проблемам качества.

И в ментальности, и мировоззрении «среднестатистического» советского и современного российского человека еще не укоренилось, что главное не количество, а высокое, гарантированное качество всего, что подпадает под понятие «качество нашей жизни». Поэтому для каждого российского человека нужно понять, что никто иной, а он сам должен спроектировать «Я-концепцию» повышения качества своей жизни, иначе за него это сделают другие. Поэтому он сам должен выработать и даже выстрадать собственную идеологию постоянного повышения, улучшения качества своей жизни. Тогда в его менталитете, мировоззрении, ценностно-смысловых ориентациях может произойти сдвиг в направлении приоритета «качества» по сравнению с «количеством».

В этой связи нелишне изучить и пропагандировать опыт Японии, где качеству, точнее сказать, гарантированности качества любой продукции в любой сфере деятельности уделяется первостепенное внимание. Поэтому весь мир знает, что японские товары, например, японские автомашины — это продукция высокого качества. А идеология качества в Японии начиналась с «кружков качества» в производственных коллективах. Вероятно, немалую роль в идеологии качества японца сыграли и традиции пожизненного найма. В менталитете японского рабочего современного конкурентоспособного предприятия активно формируется ряд исключительно важных качеств, таких как исключительно высокая ответственность и одновременно гордость не только за свое предприятие, но и за качество выпускаемой продукции.

Если для примера взять современную Германию, то немцы, рекламируя свою продукцию, непременно подчеркнут — это продукция немецкого качества. Поэтому и идеологическая, и практи-

ко-ориентированная задача для россиянина XXI века — чтобы в основе его менталитета и мировоззрения была изначальная ориентация на повышение качества и гарантированность качества произведенного продукта его деятельности. Идеология, направленная на непрерывное повышение качества и на гарантированное качество произведенных товаров и услуг, найдет себе благодатную почву и непременно будет востребована в условиях все возрастающей конкуренции в условиях рыночной экономики.

Вторая стратегия

Второе направление, и соответственно вторая стратегия современной идеологии должна быть направлена на повышение качества семьи, и прежде всего качества семейного воспитания. При анализе и сравнении понятий «идеология» и «воспитание» в первой главе этой книги уже обращалось внимание на то, что эти понятия содержательно частично перекрывают друг друга. Однако воспитание, как вид человеческой деятельности, отличается от идеологии уже тем, что само воспитание меняется по своему характеру, направленности в зависимости от доминирующей или принятой идеологии, на которую опираются члены конкретно взятой семьи.

Например, если в семье опираются на светскую идеологию, то семейное воспитание существенно отличается от воспитания в той семье, где опираются на религиозную веру и соответственно на религиозную идеологию.

Однако и в семье, где ориентируются на светское или религиозное воспитание, важна и совершенно не противоречит общечеловеческим ценностям, а наоборот, способствует их утверждению идеология, ориентированная на повышение качества жизни. При этом важнейшей установкой таковой идеологии является ориентация семьи и семейного воспитания на здоровый образ жизни (укоренение в семье потребностей в физической культуре, закаливании, семейные выезды и выходы на природу, отказ от табакокурения, семейная неприязнь к алкоголю и т.д.).

Если с табакокурением российское общество медленно, но начинает бороться, и постепенно в сознании все большего числа рос-

сиян начинает возникать прозрение и понимание вредности сигаретной зависимости, то от бытового пьянства избавиться вероятно будет чрезвычайно сложно. Здесь семья, без общегосударственной целенаправленной идеологии, направленной против бытового пьянства, и очень умной пропаганды здорового образа жизни, не справится. Не секрет, что в российских семейных традициях пока что укоренилось представление, что по любому поводу, а часто и без повода считается, что любые праздники, встречи и проводы без алкоголя, — это потерянное времяпрепровождение.

Огромная проблема не только бытовое пьянство, но и, например, ранняя «пивная зависимость» молодежи. Вероятно, идеологические непримиримые установки семьи, школы, вузов и общественности на решение этой проблемы могут и должны сыграть важную роль, если не в искоренении, то хотя бы в существенном снижении уровня употребления пива и алкогольсодержащих напитков среди учащейся молодежи.

Я уже не говорю о целенаправленной идеологии и однозначно жесткой борьбе с употреблением наркотиков, особенно в среде учащейся молодежи. Здесь одних идеологических установок недостаточно. Здесь нужны долгосрочные, специально разработанные, специально профинансируемые общегосударственные программы. Но базовой идеологической установкой может быть лозунг: «Наркотическое зло мы можем победить только все вместе!».

Конечно, идеологическая направленность семьи на повышение качества ее жизни — это жизненно важная и совершенно необходимая идеологическая установка. Но повысить уровень жизни современной российской семьи невозможно без повышения ее материального благосостояния, особенно беднейших семей, и увеличения числа семей среднего класса. Повышение же материального состояния малообеспеченных семей и доведение их материального положения до уровня семей среднего класса — это, в основном, задача государственной политики, а также разработка и реализация специальных программ по повышению минимальной оплаты труда, расширения рабочих мест и трудоустройства, повышения пенсий и так далее.

Однако повышение материального благосостояния современной российской семьи — это несомненно важное, если не важнейшее условие повышения качества ее жизни. Но не всегда все зависит только от материального блага. Не случайно в народе говорят: все есть, а счастья нет!

Создание в семье высокой духовно-нравственной атмосферы: атмосферы любви, доброжелательности, взаимной помощи и поддержки, развитие лучших российских традиций семейного труда и отдыха, семейного благополучия — составляли и будут составлять основной фундамент, на основе которого только и может повыситься качество жизни российской семьи в XXI в.

Третья стратегия

Эта стратегия направлена на реализацию идеологии систематического повышения качества профессиональной деятельности до уровня лучших мировых стандартов в соответствующем виде профессиональной деятельности.

Идеология повышения качества любой профессиональной деятельности достаточно глубоко и всесторонне разработана в рамках концепции международных стандартов качества ИСО-9000, а также на основе принципов всеобщего управления качеством TQM. Эти принципы были уже приведены в начале этого параграфа. Но несмотря на то, что эти принципы были известны многим российским фирмам и организациям и ранее, почему-то тотального повышения качества профессиональной деятельности так и не произошло. Почему?

Чтобы ответить на этот, далеко непростой вопрос, зададим для себя еще один вопрос: а как много фирм и организаций четко следовали идеологии международных стандартов ИСО-9000 и практически реализовали принципы всеобщего управления качеством (TQM)?

Анализируя реально сложившуюся в последние годы ситуацию по проблеме качества профессиональной деятельности, можно с уверенностью сказать, что к сожалению, в большинстве российских фирм и организаций идеология системного и систематического

повышения качества профессиональной деятельности еще не стала корпоративно значимой идеологией.

Вместе с тем, даже если максимально упростить всю идеологию повышения качества профессиональной деятельности, то ее можно свести к трем проблемам и соответственно к трем идеологически значимым принципам.

1. **Проблема качества целей**. И соответственно реализация принципа повышения качества целеполагания. Суть практического применения этого принципа такова, что качество изначально предопределено поставленными целями. Если базовые цели производства, базовые цели профессиональной деятельности низкого уровня и не соответствуют лучшим мировым профессиональным стандартам в данной отрасли, в данном виде профессиональной деятельности, то далее, каких бы усилий и какую бы идеологическую политику повышения качества мы не проводили, добиться высокого качества конечного продукта профессиональной деятельности не удастся.

2. **Проблема повышения качества процесса профессиональной деятельности**. Решение этой проблемы основано на принципе системного и систематического повышения качества профессиональной деятельности всех вместе и каждого в отдельности участника производственной деятельности.

Решение этой проблемы чрезвычайно сложно, но возможно, если идеология системного и систематического повышения качества производства выстраивается на глубоком понимании того, что устойчиво высокое качество профессиональной деятельности, как минимум, зависит от уровня профессиональной квалификации и мастерства человека, а значит, каждого члена трудового коллектива. И второе — от систематического обновления и внедрения новой и новейшей техники и технологии производства.

3. **Проблема повышения качества конечного продукта**. Достигнуть системного и систематического повышения, а тем более гарантированного качества конечного продукта, можно не иначе, как с опорой на принцип системного поэтапного мониторинга оценки качества процесса и продукта профессиональной деятельности.

Все казалось бы просто. Но как говорят специалисты: сделаешь раз сто — будет просто!

Естественно, мы умышленно упростили идеологию повышения качества профессиональной деятельности и свели ее к трем принципам. Реально этих принципов значительно больше. Нельзя не акцентировать внимание читателя на **принципе систематического повышения профессиональной квалификации** всех участников производственной деятельности. Или, например, на **принципе повышения конкурентоспособности**. Понимание значимости, а главное практическая реализация этих принципов также существенно расширяет и углубляет наши представления об идеологии повышения качества профессиональной деятельности.

Четвертая стратегия

Данная идеологическая стратегия повышения качества жизни обусловлена необходимостью реализации системного подхода в процессе повышения качества в таких важнейших сферах жизнедеятельности человека как образование, здравоохранение, культура, социальная сфера. Нам представляется, что именно в этих вышеперечисленных важнейших сферах жизнеобеспечения качество жизни современного человека будет возрастать по своим качественным показателям при условии единой, системной и целостной идеологии, ориентированной на лучшие современные стандарты качества жизни человека XXI в.

Не претендуя на то, чтобы содержательно и полностью раскрыть идеологию в этих важнейших сферах жизнедеятельности человека, ограничимся лишь формулировкой базовых и одновременно общих принципов идеологии повышения качества жизни человека применительно для всех вышеперечисленных сфер деятельности.

Принцип доступности средств и услуг повышения качества жизни.

Суть этого принципа в том, что повышение качества жизни российского человека возможно при условии доступности и качественного образования, и качественных услуг здравоохранения, и средств культуры, и качественных услуг социальной сферы для

всех без исключения российских граждан. Как это сделать — это уже другой вопрос, главное — должна быть реализована идеология доступности для всех российских граждан к основным базовым ценностям современной цивилизации.

Принцип управляемости и систематического мониторинга повышения качества жизни. Достигнуть повышения качества жизни невозможно без повышения эффективности управления этим процессом в каждой из базовых сфер жизнеобеспечения человека: в образовании, здравоохранении, культуре, социальной сфере.

Идеология повышения эффективности управления складывается из повышения эффективности целеполагания, планирования, организации, стимулирования, коррекции и контроля промежуточных и конечных результатов в любой сфере, в любых видах и формах деятельности.

Если этими принципами пренебречь, как это было в последние годы в образовании, например, было насоздано невероятное число частных вузов и филиалов. В Советском Союзе их было порядка 450, а сейчас их количество только в РФ перевалило за 1200. То есть, процессом их создания и управления по существу должным образом не занимались. А в результате качество образования не только не возросло, но и существенно снизилось.

Однако идеологию управления процессом повышения качества деятельности в любой сфере (образовании, здравоохранении, культуре и так далее) невозможно решить без системного мониторинга качества на всех уровнях и всех видов деятельности. Для этого, как минимум, необходимо создавать лаборатории, центры системного мониторинга качества образования, здравоохранения, культуры, социальной сферы. Если где-то они (эти лаборатории, центры) и есть, то результативность и гласность их работы, мягко говоря, желают лучшего. Это особенно видно на примере социальной сферы в системе ЖКХ. Тарифы ЖКХ растут, граждане возмущаются. А почему тарифы растут, где мониторинг качества в сфере ЖКХ, никому неизвестно!

Еще более сложная проблема взаимодействия образования, здравоохранения, культуры и социальной сферы.

Падение качества или даже отставание в процессе повышения качества услуг в одной из вышеперечисленных сфер жизнеобеспечения с неизбежностью влияет на качество деятельности всех остальных. Нужны очень сбалансированные совместные усилия этих важнейших сфер повышения качества жизни российских граждан.

Принцип оптимизации средств и услуг повышения качества жизни. Принцип оптимизации является одним из важных принципов идеологии повышения качества жизни человека.

Суть его в том, что во всем нужна мера, опора на здравый смысл, а если поднять планку выше — то на основе научно обоснованного расчета.

Примером пренебрежительного отношения к принципу оптимизации могут служить непродуманные действия чиновников министерства образования и науки, которые допустили развал системы начального и среднего профессионального образования при непомерном увеличении числа вузов на территории Российской федерации. Очень важна и нужна оптимизация места расположения учреждений образования, здравоохранения, культуры, социальной сферы, оптимальная слаженность их функционирования и развития.

Принцип ориентации на «точки роста» в повышении качества жизни. Суть этого принципа очень проста, но его не все понимают и принимают как стратегически важный принцип. Однако его значение очень велико и трудно переоценить, так как качественный скачок в той или иной сфере или виде человеческой деятельности происходит порой неожиданно, хотя и не случайно. «Точки роста», достижение наивысших результатов есть в любой стране, в любой отрасли, в любых видах человеческой деятельности. Изучение и творческое применение новейших технологий, применение новейшей техники, новых оригинальных методик и оригинальных ноу-хау может осуществляться не только в высших учебных заведениях, но и на тех реальных производствах и у тех профессионалов, на основе тех фирм и организаций, где есть результат устойчиво высокого и наивысшего качества. Перенять этот опыт и творчески его использовать — это мы и называем практико-ориентированной идеологией реализации принципа опоры на «точки роста».

Принцип систематического, достойного поощрения и вознаграждения соответствующих лиц и организаций, имеющих устойчиво высокие и наивысшие достижения в качестве своей деятельности. Этот принцип известен давно, но он практически или недооценивается, или применяется несистематически. Если же мы хотим иметь высокие и наивысшие достижения, то важно понимать, что без реализации принципа систематического и достойного поощрения, вознаграждения не только за количество затраченного рабочего времени, но и за качество профессиональной деятельности и особенно за устойчиво высокое и наивысшее качество труда, вряд ли можно добиться серьезных успехов в любой деятельности.

Пятая стратегия

Эта стратегия направлена на совершенствование идеологии повышения качества жизни с учетом экономических, политико-правовых, социокультурных, природно-климатических и экологических условий в стране и регионе.

Экономическая, политико-правовая, социокультурная ситуация, природно-климатические и экологические условия в Российской Федерации имеют довольно-таки большую амплитуду колебания от очень неблагоприятных и сложных до более благоприятных, или как часто их характеризуют, цивилизованных.

В современной кризисной ситуации мы чаще всего сталкиваемся с неустойчивыми, а иногда и неблагоприятными условиями для повышения качества жизнедеятельности человека. Особенность России прежде всего в том, что она имеет огромную территорию и протяженность как с юга на север, так и с запада на восток. Ситуация в столице и крупных городах одна, а в сельской и слабо заселенной местности — другая.

Поэтому идеология повышения качества жизни российских граждан должна иметь единые принципы, правила, но одновременно она должна учитывать реальную ситуацию, а также учитывать возникающие проблемы и возможные риски. Например, российский Дальний Восток слабо заселен, более того, идет отток русскоязычного населения из этих районов. Пока те практические дейст-

вия нашей государственной политики, экономики в этом регионе не дают желаемых результатов. Авиаперелет очень дорог, качество жизни на Дальнем Востоке пока качественно не улучшается, климатические условия также далеки от идеальных. Поэтому идеология повышения качества жизни в центральных регионах России по сравнению, например, с Дальним Востоком, северными территориями или югом должна выстраиваться с учетом реальных условий и перспектив развития региона.

Шестая стратегия

Эта чрезвычайно важная идеологическая стратегия направлена на совершенствование качества законотворческой, управленческой деятельности и работы государственных организаций и структур.

Не претендуя на глубокий и содержательный анализ этой идеологической стратегии, сошлемся лишь на ряд общих принципов, которые в этом направлении могут быть практически реализованы.

Это **принципы доступности благ и условий повышения качества жизни всеми гражданами**, имеющими разный уровень материального положения. Реализовать этот принцип не просто, но придерживаться и следовать этой идеологической стратегии в законотворческой и управленческой деятельности совершенно необходимо. В направлении законотворческой и управленческой деятельности, направленной на повышения качества жизни российских граждан, на наш взгляд, необходимо также опираться на **принцип системности, управляемости, оптимальности и перспективности**. Содержательно возможности этих принципов более подробно раскрыты выше в реализации четвертой идеологической стратегии.

Седьмая стратегия

Суть этой идеологически важной стратегии исключительно проста. «Повышению качества жизни» или «управлению качеством жизни» необходимо обучать точно так же, как мы обучаем физике, математике, философии или любому другому предмету.

Одна из ключевых проблем гарантированного качества жизни заключается в том, что ни в школе, ни в вузе нас по большому счету

нигде не обучают искусству жить. В этой связи будет уместным привести фрагмент письма Павла Флоренского своим детям, которое он писал, находясь в лагере на Соловках:

«Жизнь пролетает, как сновидение, и ничего не успеваешь сделать за мгновение жизни. Поэтому надо обучаться искусству жизни — самому трудному и самому важному: насыщать каждый час существенным содержанием и понимать, что он никогда не повторится».

Таким образом, с учетом всего, что изложено в содержании этого параграфа, целостная системно ориентированная идеология повышения качества жизни как среды для гарантированности образования и творческого саморазвития человека должна, как минимум, включать в себя:

1. Всесторонне разработанную и спроектированную общенациональную государственную идеологию повышения качества жизни граждан Российской Федерации на краткосрочную (на 3-5 лет) и долгосрочную перспективу (на 10-15 лет).

2. Создание общероссийской системы управления качеством жизни российских граждан на основе системного научно обоснованного управления и мониторинга качества жизни (на основе системы объективных и субъективных показателей и критериев).

3. Развертывание общероссийской широкой, систематической и эффективной пропаганды идеологии повышения качества, гарантированности качества во всех сферах жизнедеятельности человека (личная жизнь, производственная деятельность, образование, здравоохранение, культура, социальная сфера, государственный аппарат управления, спорт, досуговая деятельность и так далее).

4. Обучение и в школе, и в вузе основам управления качеством жизни.

5. Ориентация всей системы воспитания учащейся молодежи на основе включения в воспитательный процесс идеологии гарантированности качества жизнедеятельности под лозунгом:

Все, что делаем, делаем качественно, иначе зачем?!

6. Ориентация на лучшие мировые стандарты, а также разработка и широкая пропаганда отечественных стандартов гарантирован-

ного качества во всех основных видах и сферах жизнедеятельности человека.

7. Повышение ответственности во всех видах и формах деятельности человека за качество своего труда.

8. Совершенствование системы поощрения и награждения за наивысшие достижения и высшее качество деятельности во всех сферах и видах человеческой деятельности российских граждан.

Глава 3

КОНЦЕПЦИЯ, ЗАКОНЫ И ИДЕОЛОГИЯ ГАРАНТИРОВАННОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Цели, ценности и смыслы образования в XXI в.

Роль и значение целей, ценностей и понимания их смыслов для развития образования в XXI веке трудно переоценить.

Так, если, например, взять цель, то для любой самоорганизующейся и саморазвивающейся системы, в том числе и для образования, она выполняет исключительно важную — системообразующую роль и изначально задает тот уровень качества функционирования системы, который именно этой целью и будет предопределен.

Поэтому от того, насколько они, то есть цели, ценности и смыслы образовательной деятельности, будут прогностически адекватными и оптимальными для тех вызовов, проблем и задач, которые в обозримом будущем предстоит решать подрастающему поколению в XXI в., и будет в значительной степени зависеть эффективность и гарантированность качества всей образовательной системы в целом.

Однако прежде чем перейти к выявлению и обоснованию приоритетности тех или иных целей, ценностей и смыслов образования в XXI в. уточним сущность этих понятий.

В словаре С.И. Ожегова дается очень простое разъяснение того, что такое цель. «Цель — это то, к чему стремятся, что надо осущест-

вить». Применительно к образовательной деятельности будем придерживаться следующего понимания целей.

Цели образования представляют собой некоторые идеальные модели качеств личности, которые содержательно могут быть заданы и представлены в понятиях, характеризующих типы личностей, их субъектные особенности, а также другие качества и способности личности, формируемые знания, умения, компетенции, особенности мировоззрения и характера, ценностно-смысловые ориентации и другие свойства и качества человека, на развитие и саморазвитие которых ориентировано обучение и воспитание учащихся (студентов).

Под ценностями, на которые ориентирует современная образовательная деятельность, будем понимать все те идеальные и материальные объекты, которые имеют высокий уровень социальной значимости и которые в процессе обучения и воспитания должны стать для учащихся (студентов) лично-значимыми, то есть иметь высокий рейтинг личной значимости.

Роль и значение лично значимых ценностей, если к тому же они имеют созидающую и самосозидающую направленность, заключаются в том, что они как бы задают систему внутренних координат, выстраивают своеобразную матрицу жизнедеятельности, развития и саморазвития человека.

Что касается понятия **«смыслы», то они определяют глубину и характеризуют индивидуальные особенности понимания той или иной ценности и даже самой жизнедеятельности человека**. Например, смысл такой ценности как «здоровье» имеет для каждого из нас разную степень понимания, для одного человека — это отсутствие болезней, а для спортсмена — это отличная физическая подготовка для достижения рекордных результатов в определенном виде спорта.

Вместе с тем «здоровье» имеет высокий уровень не только личной, но и социальной значимости. Задача современной образовательной деятельности — так организовать обучение и воспитание, чтобы «здоровье» было и лично значимой ценностью, и рейтинг

значимости «здоровья» должен на протяжении всей жизни оставаться устойчиво высоким. Для первоначального понимания целей развития российской системы образования в XXI в. очень важно осмыслить основные положения Национальной доктрины образования, которая была одобрена на Всероссийском совещании работников образования Российской Федерации в Москве 15 января 2000 г.

Национальная доктрина образования Российской Федерации является основополагающим государственным документом, устанавливающим приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления развития.

Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г.

Стратегические цели образования тесно связаны с проблемами развития российского общества.

Они включают: преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности; утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики, создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России.

Основные цели образования, сформулированные в **Национальной доктрине**, следующие:

«Система образования призвана обеспечить:

1. Историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры. Воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России.

2. Воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов.

3. Непрерывность образования в течение всей жизни человека.

4. Многообразие типов и видов образовательных учреждений, вариативность программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно-ориентированное обучение и воспитание.

5. Подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий, владеющих профессиональными компетенциями, диктуемыми рынком труда.

Основные задачи государства в сфере образования

Образование является сферой ответственности и интересов всего государства и его институтов. Государство в сфере образования обязано обеспечить:

— реализацию конституционного права и равные возможности на получение бесплатного образования высокого качества;

— сохранение и развитие единого образовательного пространства России;

— участие органов государственной власти в деятельности муниципальных образовательных учреждений;

— формирование в общественном сознании отношения к образованию как высшей ценности гражданина, общества и государства, светский характер образования;

— условия для полноценного и ответственного обучения и воспитания детей в семье, образовательных учреждениях всех форм, типов и видов;

— всестороннюю заботу о сохранении жизни, здоровья, физическом воспитании и развитии детей, учащихся и студентов.

— гармонизацию национальных и этнокультурных отношений;

— сохранение и поддержку этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций и культур;

— сохранение и развитие значимости русского языка как одного из объединяющих факторов многонационального российского государства;

— интеграцию образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований, с образовательным процессом, научных организаций — с образовательными учреждениями, науки и образования с производством;

— интеграцию российской системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта и традиций»[1].

Как видно из целей и задач, сформулированных в Национальной доктрине образования, они в своей основе содержательно раскрыты и не вызывают особых возражений, так как ориентированы на то, чтобы вывести Россию из кризиса, обеспечить достойную жизнь каждой семье и каждому гражданину России.

Однако для того, чтобы более четко расставить приоритеты и актуализировать прогностически наиболее значимые цели образования на обозримую перспективу в XXI в., на наш взгляд, дополнительно необходимо выявить, выделить и проанализировать те вызовы и соответствующие им проблемы и задачи, с которыми реально столкнутся, и которые предстоит решать всем тем, кто сейчас обучается и воспитывается в наших учебных заведениях в средней общеобразовательной, в средней специальной и в высшей школе.

Вызов первый — *инновационный*. И это, пожалуй, самый главный для России в начале XXI в. вызов, который заключается в том, что если России быть экономически сильной процветающей страной и обеспечить достойную жизнь ее граждан, чтобы России занять достойное место в мировом сообществе, то она должна не просто декларировать, что ее приоритетом является инновационный путь развития, а необходимо через все сферы нашей жизнедеятельности, и в первую очередь через цели и сам процесс образовательной деятельности, в качестве приоритетных целей, ценностей и смыслов развития российской системы образования сделать все возможное, чтобы для учащейся и студенческой молодежи базо-

---

[1] Официальные документы в образовании // Информационный бюллетень. — 2000. — № 21. — С. 3-11.

выми ориентирами, целями и ценностями были определены такие **типы личностей как самоактуализирующаяся, творческая, творчески саморазвивающаяся и творчески самореализующаяся личность, а также высокопрофессиональная, высоконравственная и одновременно конкурентоспособная личность**.

Для эффективной подготовки российского гражданина, специалиста с точки зрения его готовности к инновационной деятельности, необходимо целенаправленно развивать позитивную мотивацию к инновационной деятельности, а также целенаправленно формировать и **инновационное мышление**.

При этом следует иметь в виду, что **инновационное мышление — это сложный тип мышления, интегративно включающий в себя системное, творческое, критическое, прогностическое и рефлексивное мышление, направленное на решение инновационного типа задач и проблем**.

Второй вызов — *информационный*.

Постиндустриальное общество в начале XXI в., буквально на наших глазах, трансформируется в общество информационное, которое не имеет национальных границ, которое бросило вызов всем видам и формам жизнедеятельности человека, его качеству жизни, качеству образования и качеству его личностного и профессионального саморазвития.

В современном информационном обществе статус не только отдельно взятой страны или фирмы, но и отдельно взятого человека во многом зависит от развития информационной культуры, от овладения информационными ресурсами, от способностей ими эффективно управлять.

В этой связи правомерно сказать, что тот, кто сегодня владеет информацией, тот владеет миром. В этом контексте правомерно говорить о глобализационном информационном вызове для качества нашей жизни, качества образования и саморазвития человека XXI в.

Одной из проблем, с которой уже сталкиваются различные компании — это взрывной рост количества цифровой информации, включая электронные письма, документы, фото, видео и другие ее

формы и виды, что обеспечивает ежегодный рост объема цифровой инфосферы на 60%.

Специалисты отмечают, что становится все более сложной проблема не просто найти место для записи информации, но определить ее тип, контекст, принять решение о целесообразности ее хранения.

Для совершенствования, и тем более гарантированности качества современного образования, важно иметь в виду, что если 10-15 лет назад информация в мире удваивалась за 5-7 лет, то сегодня, как утверждают многие ученые, информация удваивается за каждые 2-3 года. И при этом сложность проблемы поиска, переработки, хранения цифровой информации растет, и этот рост остановить, видимо, уже невозможно. Ибо информация — это кровь, которая течет по жилам корпораций, организаций, определяя основу их жизнедеятельности. Таким образом, далеко нерешенной до конца остается проблема хранения информации.

Информационный взрыв XXI в. порождает и ряд проблем для образования. Одна из них — понимание того обилия многообразной информации, которая прямо или косвенно воздействует на человека, детерминируя его деятельность, часто манипулируя его сознанием.

Когда читаешь и размышляешь о манипуляции сознанием, то думаешь, что это касается кого угодно, но только не тебя лично.

Однако при более детальном рассмотрении и анализе различных жизненных ситуаций мы убеждаемся в том, что степень манипуляции нашим сознанием все более возрастает, а наша реакция на эти воздействия весьма не однозначна. Однако прежде, чем далее продолжить анализ средств, факторов и барьеров манипуляции нашим сознанием, уточним смысл этого понятия.

В Оксфордском словаре понятие «манипуляция» трактуется как «акт влияния на людей или управления ими с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление или обработка»[1]. Нам кажется, что в этом определении очень важно выде-

---

[1] Цит. по кн.: *Кара-Мурза С.* Манипуляция сознанием. — М., 2006. — С. 15.

лить такие признаки применительно к манипуляции сознанием людей, как «влияние» и «скрытое управление». Для достижения целей путем манипуляции сознанием она, то есть «манипуляция», должна оставаться незаметной и неочевидной.

Следует также отметить, что манипуляция сознанием требует определенной ловкости, мастерства и знаний, которые присущи не всем, а только избранным, тем, кто владеет ею на уровне технологии.

Более того, манипуляция сознанием масс в XXI в. действительно становится технологией и индустрией массовой культуры, часто превращающей человека в программируемого робота со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Разработка и применение все более изощренных методов и технологий манипулирования сознанием и поведением человека XXI в. становится не более чем интеллектуальной услугой, особенно для власть придержащих и власть имущих.

Технологии манипулирования сознанием имеют весьма большой спектр применения, не исключая учащуюся, студенческую молодежь и интеллигенцию.

При этом в современных технологиях манипуляции сознанием интеллигенции отводится особая роль. Воздействуя на интеллигенцию и через интеллигенцию, осуществляется манипуляция такими, например, общечеловеческими ценностями, как демократия, свобода, справедливость.

Под лозунгами демократии успешно прошла «ваучеризация» всей страны. Людям внушили, что каждый владеющий ваучером становится владельцем частной собственности. Реально же произошло невиданное в истории человечества разграбление целой страны и присвоение миллиардных состояний, заводов, фабрик и целых отраслей производства. И все это происходило под лозунгами демократии.

Поскольку манипуляция сознанием масс стала технологией, то возникла целая система подготовки кадров, а для этого была написана соответствующая научная и учебная литература. Истоки этих технологий можно обнаружить, например, в работах еще Николо

Макиавелли — мыслителя и политика, заложившего основы учения об управлении государством, которое требовало и манипуляции сознанием масс. Поскольку ученые давно осознали, что воздействие на человека оказывает не само только слово, но главным образом, тот смысл, который часто требовал дополнительного толкования и разъяснения, то возникла герменевтика, как наука о толковании текстов и смыслов.

Герменевтический подход к углублению понимания явления или текста, описывающего это явление, требует множественности интерпретаций, поиска в сознании различных вариантов объяснения, многомерного, системного мышления. И тоталитаризм прошлого века, и демократизация и либерализация начала XXI в. имеют множество примеров именно манипулирования сознанием.

Одной из опасностей, исходящих от информационных технологий, является углубление разрыва в доступе к первоисточникам информации между элитой и массами. Например, читая мемуары выдающихся политиков, убеждаемся в том, как много мы не знали и не понимали.

Одним из современных вызовов в условиях информационного общества является порождение и развитие рекламного бизнеса. Сегодня трудно представить себе нашу жизнь без рекламы.

Затраты на рекламу иногда достигают таких размеров, что идут в ущерб стоимости рекламируемого продукта. Более того, бизнес с учетом рекламы и антирекламы соответствующего продукта просто превращается в информационные войны, где о честности конкурирующих фирм часто не приходится даже говорить. Поэтому информация может служить как созидательным, так и разрушительным целям. Информация становится современным супероружием и в информационных войнах, которые выигрывает тот, кто лучше владеет технологией подачи, интерпретации, скоростной переработкой и другими видами управления и информационного воздействия.

В связи с этим можно сказать, что миром правит не тот, кто владеет информацией, а кто может ее эффективно использовать с учетом своих целей и задач.

В контексте проблем информационного вызова особо остро возникает проблема **развития критического мышления**, **развития информационной культуры** учащихся и студентов. Если в начале развития сети Интернет была проблема приобщения учащихся и студентов к Интернету как активных пользователей, то со временем, и достаточно скоро, и для педагогов, и для психологов возникла проблема интернет-зависимости, особенно подростков. Эта проблема вначале была слабо осознана в педагогическом сообществе, и в настоящее время она характеризуется как форма деструктивного влияния на поведение подростков, выражающаяся в стремлении подростков уйти от фрустрирующей реальности посредством изменения своего психического состояния фиксацией повышенного, приоритетного внимания к Интернет-ресурсам. Среди интернет-зависимых подростков в настоящее время выделяют: интернет-коммуникаторы, интернет-эротоманы, интернет-агрессоры, интернет-гемблеры, интернет-когниваторы, интернет-покупатели и др.

Проблема информационной культуры, как проблема целей образования в XXI в., выдвигает все новые и новые требования и к педагогам, и к учащимся, и к студентам с точки зрения повышения эффективности поиска, хранения, отбора, систематизации, передачи, практического применения информации, различного типа информационных технологий как для личностного, так и профессионального развития и саморазвития.

В современном мире, и особенно в России, проблема информационно-коммуникационного пространства, которое влияет на **обеспечение национальной и духовно-нравственной безопасности**, имеет чрезвычайно много векторов своего влияния. В зависимости от того, какой будет это информационно-коммуникативное пространство в средствах массовой информации — конструктивным или деструктивным, созидающим или разрушающим наши, особенно духовно-нравственные ценности, будет зависеть и влияние на качество нашей жизни, и качество нашей воспитательно-образовательной деятельности.

По данным И.Н. Панарина, «около 80% времени российского телевидения в прайм-тайм заполнено демонстрацией насилия и циничной жестокости (против 15% в Европе и США»)[1].

Таким образом, информационный вызов XXI в., имея глобализационный по своей сути характер, представляет собой переплетение весьма сложных проблем, от разрешения которых зависит качество нашей жизни, качество образования и саморазвитие человека.

Третий вызов — *демографический* и *здоровьесберегающий*. Этот не всегда очевидный вызов для российских граждан ставит весьма сложные цели и задачи и для здравоохранения, и для социокультурной сферы, и для образования. В контексте этого вызова в качестве приоритетных целей, ценностей и смыслов образовательной деятельности в XXI в. остается **воспитание, обучение и развитие здоровой личности (здоровой психически, социально и физически), ориентированной на здоровый образ жизни, не приемлющей вредные привычки**.

В этой связи мы должны с удвоенным упорством и педагогической целенаправленностью формировать у сегодняшних учащихся и студентов — будущих российских граждан на всех уровнях и этапах образовательной деятельности ценностные ориентации на здоровый образ жизни, развивать физическую и экологическую культуру, всячески способствовать развитию культуры семейного воспитания. Содействовать не только сохранению семейных ценностей и традиций, но и поощрять вновь зарождающие семейные ценности и инициативы, направленные на развитие личности как человека высокой современной культуры.

Четвертый вызов — *миграционный*. Проблемы миграции населения — это проблема не только России, но и проблемы всего мира. Это одна из далеко нерешенных проблем XXI в.

С проблемами миграции населения столкнулись США, Англия, Франция, Германия и многие другие страны.

---

[1] *Панарин И.Н.* Информационные аспекты обеспечения национальной и духовной безопасности // Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире: материалы XII Междунар. Лихачевских чтений, 24-25 мая 2007 г. — СПб., 2007. — 253 с.

С проблемами миграции населения столкнулась и современная Россия. За последние десять-пятнадцать лет Россия стала страной, активно принимающей мигрантов. После распада СССР миллионы русских людей, проживающих в союзных республиках, потерявших работу и испытывающих антирусские настроения, потянулись в Россию. Это была первая волна мигрантов. За последние десять лет Россия, только по официальным данным, вышла на второе после США место в мире как страна, активно принимающая мигрантов.

Одна из причин наводнения России потоками мигрантов из бывших союзных республик — это приток дешевой рабочей силы.

Действительно, нахлынувшая волна дешевой рабочей силы, так называемых гастарбайтеров из Молдавии, Украины, Закавказья, средней Азии в последние годы заполнила рабочие места строителей, сантехников, водителей автобусов. Наряду с официально вставшими на учет в Федеральной миграционной службе, растет число незаконных мигрантов. По некоторым данным, число незаконных мигрантов в 2012 г. могло составить 20 миллионов человек. Нелегальная миграция перенасыщает в России рынок труда дешевой рабочей силой. Сорок процентов выпускников профессиональных учебных заведений не могут трудоустроиться по специальности. Однако это не самая большая проблема, которая возникает в связи с нелегальной иммиграцией в Россию. Не секрет, что именно из среды нелегальных иммигрантов пополняются ряды криминальных элементов, особенно в крупных городах России.

Во многих крупных городах России правоохранительные органы вынуждены прилагать огромные усилия для борьбы с криминальными структурами, которые очень часто возглавляют выходцы из нелегальных мигрантов.

Весьма неблагоприятна для страны и ситуация с эмиграцией-выездом граждан России за рубеж. С 1992 г. по 2010 г. Россию покинуло 3,4 млн граждан. В основном это высококвалифицированные специалисты, молодые ученые, не нашедшие должного применения своим силам и творческим способностям у себя на Родине. Особенно опасна эмиграция молодых и талантливых ученых, которая привела к резкому падению эффективности наших научных школ,

научных разработок по целому ряду проблем, особенно связанным с новыми и новейшими технологиями. Люди без определенной квалификации и профессии приезжают в Россию, а молодые ученые и высококвалифицированные специалисты ее покидают, и покидают, как правило, навсегда. Все это можно квалифицировать не иначе, как миграционный вызов современной России, который создает серьезную угрозу ее национальным интересам и даже безопасности.

Если же к проблемам миграционного вызова применительно для России подойти с сугубо педагогической точки зрения, то наиболее актуальными, по крайней мере в среднесрочной перспективе, могут быть выделены и сформулированы две глобальные педагогические проблемы:

1. Необходима адаптация и приобщение мигрантов к российским национальным традициям, национальной культуре, их обучение и повышение профессиональной квалификации на базе российских общеобразовательных, средних профессиональных и высших учебных заведений.

2. Для того, чтобы остановить процесс оттока из России молодых ученых и высококвалифицированных специалистов, с одной стороны, им, в первую очередь, необходимо создать высокооплачиваемые рабочие места, в том числе в научных лабораториях, научно-исследовательских институтах, а с другой стороны — разработать целостную педагогическую систему патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи, чтобы ее ценностно-смысловые ориентации профессионально-творческой самореализации были изначально ориентированы на работу в России.

Пятый вызов — *экологический*. Экологические катаклизмы, происходящие на нашей планете, проблемы защиты и сохранения окружающей нас природы, когда часто и очень часто мы сталкиваемся с варварским использованием природных ресурсов, а вскоре обнаруживается, что они на грани истощения — все это и составляет глобальные экологические вызовы для человека и человечества XXI в. В этом контексте, в качестве приоритетных целей и ценностно-смысловых ориентаций процессов обучения и воспитания, становится необходимым развитие и саморазвитие экологической

культуры учащейся и студенческой молодежи на всех этапах и уровнях образовательной деятельности.

Глобализационные процессы в системе «человек—общество—природа» к началу третьего тысячелетия в своем развитии достигли кульминационного предела, который большинство называют не иначе как кризисным. В современных условиях антропогенное влияние на окружающую среду достигло таких глобальных масштабов, что стало разрушаться и без того хрупкое равновесие между природными процессами, с одной стороны, и жизнедеятельностью людей, с другой.

В результате стали наблюдаться кризисные явления, которые объединены в одном понятии как экологические проблемы XXI в., которые приобрели глобальный характер.

Экологи всего мира считают, что природа без минимизации загрязнений окружающей среды, без оптимизации вырубки лесов, без бережного отношения к водным ресурсам, без сооружения высокотехнологичных очистных сооружений самостоятельно не справится.

Но для этого необходимо менять менталитет, совершенствовать духовно-нравственное воспитание и экологическое образование и не в отдельно взятом учебном заведении, не в отдельно взятой стране, а целенаправленно формировать экологическую культуру каждого жителя планеты Земля.

По существу, мы имеем экологический кризис и соответственно экологический вызов для качества жизни, качества образования и качества саморазвития человека XXI в.

Выход из этого кризиса во многом зависит от того, насколько высоким и эффективным будет экологическое сознание, экологическое мировоззрение, экологическое образование и воспитание человека XXI в.

Например, лето 2010 г. со всей очевидностью показало, что засуха, пожары, охватившие большую часть России, задымление Москвы и других крупных городов России — это не только природные катаклизмы, но и результат влияния человеческого фактора, отсутствие экологической культуры большинства наших граждан.

Известный российский педагог, академик РАО Б.Т. Лихачев, исследуя современные актуальные проблемы воспитания на рубеже XX—XXI вв., рассматривал экологическую культуру личности в качестве системообразующего фактора, способствующего формированию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности.

Кроме того, экологическая культура рассматривалась Б.Т. Лихачевым как один из ведущих способов саморазвития личности, развития истинно человеческого в человеке.

К великому сожалению, значительная часть современной учащейся молодежи с точки зрения ее экологической культуры характеризуется недостаточным развитием экологических интересов, фрагментальностью их представлений о современных экологических проблемах, несформированностью экологически значимых ценностно-смысловых ориентаций, пассивностью, а часто просто неучастием в мероприятиях, в решении посильных для них экологических проблем.

Среди актуальных проблем экологического воспитания и образования учащейся молодежи XXI в. исключительно значима проблема экологической ответственности, не потребительского, а именно ответственного и созидательного отношения к природе и самому себе.

В этой связи исключительно актуальна проблема развития экологической культуры детей, учащейся и студенческой молодежи и их родителей, а также всего взрослого населения страны. Эта проблема может быть так же сформулирована, как проблема экологической культуры, с одной стороны, а, с другой стороны — она связана с педагогической ориентацией детей, учащихся и студентов, родителей и всего взрослого населения на здоровый образ жизни. Все это говорит о том, что необходим системный, комплексный подход, особенно к разработке **проблемы воспитания личности, человека XXI в. как человека культуры**.

Вместе с тем, в процессе актуализации целей, ценностей и смыслов образования в XXI в. очень важно также выявить и понять современные наиболее характерные как негативные, так и позитивные тенденции развития образования в России.

Все это, на наш взгляд, даст реальные возможности, опираясь на позитивные тенденции и преодолевая негативные, выстроить такую систему координат из целей, ценностей и смыслов, которая бы в наибольшей степени способствовала и даже гарантировала бы устойчиво высокое качество современной образовательной деятельности.

Если взять за основу анализа современное высшее педагогическое образование, то в модернизации его целей, ценностей и смыслов прослеживается следующий ряд тенденций.

Первая тенденция в развитии целей, ценностей и смыслов образования **проявляется в традиционном знаниево-центристском подходе**. Хотя этот подход и критикуется, но позитивность знаниевого подхода, знаний основ наук, знание базовых теорий, законов было и остается одной из важнейших целей и ценностей образовательной деятельности. В контексте знаниевого подхода остается одной из приоритетных целей — фундаментализация образования, изучение фундаментальных теорий, базовых законов и понятий, методологии и методов научного исследования.

В качестве негативной тенденции знаниевого подхода в проектировании целей можно сослаться на ЕГЭ, который стал в современной общеобразовательной средней школе и главной целью и практически единственным средством оценки качества среднего образования. Знания, какого уровня и качества мы бы не достигали, будь-то в среднем или высшем образовании, это несомненно важная, но не единственная и не доминирующая цель образования в XXI в. Поэтому, как бы мы не совершенствовали ЕГЭ — это лишь вспомогательный инструмент в оценке качества образовательной деятельности в средней школе.

А в XXI в. нам нужен и важен системный пролонгированный мониторинг качества образовательной деятельности.

Вторая тенденция в развитии целей образования **связана с реализацией компетентностного подхода и одновременно усилением практико-ориентированного подхода**. В этой связи приоритетными целями образования являются ключевые и любые другие компетенции, которые развиваются и проявляются в различных

видах деятельности. Не случайно в основе образовательных стандартов третьего поколения в процессе обучения студентов — будущих педагогов стал широко использоваться именно компетентностный подход. Однако не секрет, что компетентностный подход часто остается на страницах учебно-методических комплексов и программ обучения. Вместе с тем известно, что развить ту или иную компетенцию невозможно без применения соответствующей системы специально подобранных задач, а они в реальной практике подготовки студента — будущего педагога пока используются крайне редко. Поэтому практико-ориентированный подход может быть успешно реализован не иначе, как на основе задачно-компетентностного подхода. В условиях практической реализации задачно-компетентностного подхода исключительную ценность для повышения качества, и тем более для гарантированности качества образования, имеют универсальные общеучебные компетенции, компетенции самообразовательной деятельности, коммуникативные и информационные компетенции, развитие которых требует не только применения типовых педагогических задач, но и ситуативно-творческих задач, организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов.

Третья тенденция в разработке целей, ценностей и смыслов образования в XXI в. **связывается с личностно-ориентированным подходом**. Личностно-ориентированный подход наиболее активно и достаточно продуктивно разрабатывался в последние два десятилетия. Он позволил выявить как позитивные, так и негативные тенденции в его реализации.

К позитивным тенденциям личностно-ориентированного подхода можно отнести то, что он позволил исследовать целый пласт педагогических проблем и актуализировать цели, ценности и смыслы:

А) Гуманитаризации и гуманизации образования.

Б) Мотивационно-ценностных ориентаций личности в различных видах и формах образовательной деятельности.

В) Осуществить индивидуализацию и дифференциацию целей, ценностей и смыслов в процессе формирования и развития высоконравственной, творческой, профессиональной личности.

Г) Показать, что ценностно-смысловые ориентации учащейся и студенческой молодежи, отраженные в таких понятиях как «Здоровье», «Патриотизм», «Совесть», «Семья», «Свобода» и «Ответственность», «Творчество» и многих других, требуют в процессе их формирования целенаправленного психолого-педагогического сопровождения.

Однако в теории и практике личностно-ориентированного обучения и воспитания пока не удалось решить ряд педагогических проблем, которые так или иначе связаны с целями, ценностями и смыслами современного образования:

А) Цели личностно-ориентированного образования до настоящего времени оставались и продолжают оставаться весьма размытыми.

Б) Система диагностики актуального и потенциального уровней развития личностных качеств, ценностно-смысловых ориентаций учащейся и студенческой молодежи также остается слабо разработанной.

В) Применяемые в настоящее время методики и технологии личностно-ориентированного подхода в образовательной деятельности либо не дают гарантированности качества обучения и воспитания, либо оно достигается только при наличии высокого педагогического мастерства учителя (вузовского преподавателя).

Четвертая тенденция в модернизации современного образования **проявляется в разработке и реализации культурологического подхода**. Нам очень важно в процессе обучения студента в вузе так выстроить систему целей, ценностей и наполнить их таким смысловым содержанием, чтобы, например, студент — будущий педагог состоялся и как педагог-профессионал, и как человек культуры, овладевший культурой умственного труда, культурой профессионального поведеия и общения, духовно-нравственной, эстетической, физической, экологической и другими видами культурно-творческой деятельности.

Пятая тенденция в трансформации целей, ценностей и смыслов образования в XXI в. **прослеживается в процессе разработки**

концепции и технологии субъектно-ориентированного образования на основе творческого саморазвития личности. В данном случае и приоритетной целью, ценностью, и смыслом образования является творчески саморазвивающаяся личность.

В основе этой концепции и разрабатываемых технологий лежит установленная автором этих строк еще в 1994 г. базовая закономерность: образование в том случае достигает гарантированного качества, если образование переходит в самообразование, воспитание — в самовоспитание, а развитие — в творческое саморазвитие личности.

Если глубоко осмыслить эту весьма важную для развития образования в XXI в. закономерность, то приоритетными целями, ценностями и смыслами образования должны стать переход образования в самообразование, переход воспитания в самовоспитание, а также переход развития в фазу творческого саморазвития личности. И чем раньше состоятся эти фазовые переходы, тем выше качество образования. Более того, оно выходит на уровень гарантированного качества образовательной деятельности.

В контексте этой закономерности исключительное значение как базовые цели и ценностно-смысловые ориентации приобретают:

А) **Универсальные общеучебные компетенции** в решении разнообразных задач (от типовых до творческих и профессиональных).

Б) **Культура самообразовательной, творческой и других видов деятельности**.

В) **Развитие умений и компетенций учебно-исследовательской, проектно-творческой деятельности, а в вузе — и в научно-исследовательской деятельности студентов**.

Г) **Активизация и интенсификация самопроцессов и самоспособностей** (самоактуализации, самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, творческого саморазвития и творческой самореализации).

Д) **Ориентация на творческое саморазвитие** может и должна осуществляться для любых как личностных, так и профессиональных качеств (например нравственных, коммуникативных качеств

или, например, **способностей быть более успешной и даже конкурентоспособной личностью**).

Однако вышеперечисленные тенденции далеко не исчерпывают всех современных особенностей трансформации целей, ценностей и смыслов образования в XXI в.

В контексте вышесформулированных тенденций будет также уместным выделить и такую исключительно важную тенденцию развития образования в XXI в., как «глобализация образования».

Эта тенденция родилась не сегодня и не вчера. Начиная с 1945 г. ЮНЕСКО активно способствовало и поддерживало развитие образования в духе международного сотрудничества. В этом направлении ЮНЕСКО предложило достаточно много международных программ с тем, чтобы национальные системы образования включали в себя:

1) предоставление точной информации об образовании в своих странах и культурах для широкого распространения этой информации в других странах;

2) изучение международных прав человека с целью воспитания гуманности и человеческой нравственности;

3) изучение ООН образования для всех и через всю жизнь.

Следует также отметить, что начиная с 90-х годов прошлого века в научно-педагогических сообществах начались дискуссии о «глобальном образовании».

Эти дискуссии продолжаются и сегодня. Они выявили как позитивные, так и деструктивные тенденции, влияющие на глобализационные процессы и цели в образовании XXI в.

В этой связи позволим себе вновь обратиться к одному общепризнанному специалисту с мировым именем М. Брея, в работах которого выделяются следующие тенденции:

«— активно заимствуется и творчески переносится опыт модернизации образования более развитых стран в менее развитые;

— усиливается все возрастающее понимание культурного, гуманистического и нравственного измерения образования;

— увеличивается число обменов, международных проектов, сравнительных исследований в сфере образования и науки.

К негативным тенденциям следует, вероятно, отнести:

— усиливающийся поток вредной, а иногда и недостоверной, вводящей в заблуждение информации;

— навязывание через средства массовой информации, интернет таких стратегий модернизации образования, которые не учитывают, а часто и разрушают национальные ценности, традиции и особенности развития российской системы образования»[1].

Со всеми этими как позитивными, так и негативными тенденциями в трансформации целей, ценностей и смыслов российского образования в процессе его вхождения в европейское образовательное пространство мы все практически уже столкнулись и очень хорошо прочувствовали на примере Болонского процесса.

Высокоразвитый интеллект является, несомненно, важной целью и одновременно ценностью современного образования. Однако в контексте развития высокоразвитого интеллекта личности как приоритетной цели современного образования есть, на наш взгляд, три аспекта и соответственно три проблемы, которые остаются и не достаточно осмыслены, и практически нерешенными.

Первая проблема заключается в том, что и в теории и в самой педагогической практике мало, а часто вообще не уделяется внимания развитию и саморазвитию системно-прогностического мышления и учащихся, и студентов.

Проблема вторая проявляется в том, что и учащиеся, и студенты не обучаются мыследеятельности на основе нравственных категорий и принципов, целенаправленно не обучаются принятию ответственных решений в ситуациях нравственного выбора, нравственных дилемм.

Проблема третья в развитии и саморазвитии высокого уровня интеллектуальной культуры как творческой деятельности заключается в том, что в существующих системах и среднего, и высшего образования удельный вес учебно-исследовательской, проектно-творческой, а в вузах еще и научной деятельности студентов остает-

---

[1] Сравнительное образование: продолжающиеся традиции, новые вызовы и новые парадигмы / под ред. М. Брея. — Томск, 2008. — С. 150.

ся крайне низкого уровня организации. А если сказать более конкретно, то реально удельный вес времени, отводимого на различные виды творческой деятельности, по результатам нашего хронометрирования в настоящее время даже в вузах отводится порядка 2% времени. В то же время желательно его довести хотя бы до 10% учебного времени.

Проблема четвертая связана с системой ценностно-смысловых ориентаций и одновременно лично-значимых целей, которые, как установлено в ряде исследований, оказывают существенное влияние на умственное развитие, на развитие интеллекта.

В подтверждение этого приведем высказывание немецких ученых Герлинды Мельхорн и Ганса-Георга Мельхорн: «На умственное развитие человека, оцениваемое с точки зрения творческих результатов и при помощи тестов на развитие интеллекта, особое влияние могут оказать такие цели:

— внести личностный вклад в прогресс общества, в дело укрепления Отечества;

— достичь подлинно созидательных результатов, найти или открыть что-то новое;

— как можно больше отдать другим, приносить пользу людям, оставить свой след в жизни;

— найти дело, которому можно отдать всего себя.

Прогресс в умственном развитии, напротив, незначительный, если деятельность человека определяется такими целями, как:

— наслаждаться жизнью, рассматривать работу только как средство для поддержания на определенном уровне жизненных условий, считать настоящей жизнью только свободное время;

— использовать все возможности для того, чтобы заработать как можно больше денег, которые помогли бы исполнить все желания»[1].

В современном обществе — в обществе XXI в. все отчетливее осознается, что важно не вообще получить высшее образование, а

---

[1] Мельхорн Г. Х-Г. Мельхорн. Гениями не рождаются. — М.: Просвещение, 1989. — 104 с.

получить, точнее было бы сказать, овладеть образованием высокого качества.

Поэтому у подрастающего поколения, в среде учащейся и студенческой молодежи важно формировать установку на понимание ценности не вообще образования, а образования высокого уровня, то есть гарантированного качества, которое может состояться не иначе, как на основе активного и интенсивного творческого саморазвития субъекта (учащегося, студента) образовательной деятельности. При этом важно осознать, что постижение смысла любой человеческой ценности достигается прежде всего глубиной и многомерностью понимания как личностного, так и общественного значения этой ценности.

При этом смыслы постигаются на основе глубины и многомерности понимания ценностей, они базируются на развитии и саморазвитии системно-прогностического, творческого, рефлексивного мышления, системоообразующей основой которого остается ориентация личности на творческое саморазвитие и творческую самореализацию еще в процессе самой образовательной деятельности.

Актуализируя внимание читателя в этом параграфе к целям, ценностям и смыслам образования для XXI в., нам представляется особенно уместным в завершении этого анализа напомнить высказывание известного российского философа Н.А. Бердяева: «Высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяется не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой».

3.2. Концепция гарантированного качества образования

Роль и значение разработки концепции гарантированного качества образования как для повышения качества нашей жизни в условиях современной России, так и для развития личностных и профессиональных качеств отдельно взятого человека трудно переоценить.

Но, как уже было показано в предыдущей главе, повышение качества нашей жизни зависит от множества факторов и условий, и конечно, в немалой степени зависит и от качества образования.

Сразу отметим, что гарантированность качества образования у многих современных педагогов, знакомых с современными концепциями обучения, воспитания и развития человека, ассоциируется с технологическим подходом в образовании.

Действительно, технологический подход, который наиболее продуктивно разрабатывался последние 15-20 лет и в нашей стране, и за рубежом, в совершенствовании качества образовательной деятельности существенно продвинул наши представления о гарантированности качества этого весьма сложного и многофакторного вида человеческой деятельности.

Наши представления о современных концепциях, условиях, факторах и закономерностях гарантированного качества образования существенно продвинулись благодаря исследованиям, проводимых в этом направлении и отраженных в трудах таких отечественных ученых как В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, М.А. Чошанова, В.А. Сластенина, М.В. Кларина, А.В. Хуторского и многих других, а также выдающихся педагогов-новаторов Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, А.Н. Тубельского и других, чьи авторские технологии образовательной деятельности доказали свою устойчиво высокую эффективность.

Нелишне будет заметить, что при написании этого параграфа большую помощь нам оказали исследования многих вышеперечисленных авторов, но особенно работа Г.К. Селевко «Энциклопедия образовательных технологий»[1].

В двухтомнике Г.К. Селевко представлено, систематизировано и проанализировано около 500 образовательных технологий, включая воспитательные и социально-воспитательные технологии. Дается содержательный анализ базовых концептуальных идей

---

[1] *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. — М: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.

и отдельных наиболее известных педагогических и дидактических концепций, на основе которых разработаны соответствующие образовательные технологии. Другими словами, в начале написания этого параграфа нам казалось, что все то, что мы планировали изложить в своей основе уже сделано и представлено в двухтомнике Г.К. Селевко «Энциклопедия образовательных технологий».

Однако при более глубоком изучении этих порядка 500 концепций и технологий, представленных в «Энциклопедии» Г.К. Селевко, было установлено, что по критерию «гарантированности качества образования» реально к таковым образовательным концепциям и технологиям можно отнести не более 20-30. Это абсолютно не значит, что все остальное, что представлено в «Энциклопедии», не имеет научного и практического значения.

Более того, есть веские основания утверждать, что колоссальная теоретико-аналитическая работа, проведенная Г.К. Селевко, очень важна, она существенно продвинула наши представления и понимание того, какие концепции могут быть отнесены к концепциям гарантированного качества образования, а какие нет.

Особенность позиции Г.К. Селевко, на наш взгляд, заключается в том, что он чрезвычайно расширил толкование понятия «образовательная технология». В связи с этим к технологиям отнесено, например, проблемное обучение, эвристическое обучение, проектное обучение[1], которые на современном этапе разработаны лишь как концепции и методики обучения, но они не доведены до уровня технологий обучения. Эта позиция Г.К. Селевко также проявилась и в том, что в процессе систематики современных концепций и технологий он недостаточно четко развел понятия «методика обучения» и «образовательная технология». Чтобы читатель убедился в этом, приведем несколько определений и разъяснений того, как Г.К. Селевко и другие авторы понимают, что такое «образовательная технология» и что такое «методика обучения», а также «методика воспитания».

---

[1] *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. — М: НИИ школьных технологий, 2006. — С. 218-228.

Вначале приведем наиболее характерные определения понятия «технология» применительно к образовательной деятельности.

• Педагогическая (образовательная) технология — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г.К. Селевко).

• Педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

• Педагогическая технология — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В.А. Сластенин).

• Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

• Педагогическая технология-это оптимальный способ действия (достижения цели) в заданных условиях (А.М. Кушнир).

• Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Анализируя вышеприведенные определения, и особенно соотнося их с нашими современными представлениями о компьютерных и всевозможных информационных технологиях обучения, можно выделить несколько базовых признаков, характерных для проектирования и практического применения современных образовательных технологий:

1. **Признак концептуальности**. Образовательная технология базируется на научно разработанной концепции (теории).

2. **Признак системности**. Процесс разработки и проектирования образовательной технологии осуществляется системно, включая цели, содержание, формы, методы, процесс преподавания (воспитания) и учения (самовоспитания), развития (саморазвития) и результат образовательной деятельности.

3. **Признак диагностичности целей**. Образовательные технологии имеют четко сформулированные и диагностируемые цели.

4. **Признак воспроизводимости**. Образовательную технологию удается неоднократно воспроизводить, она готова к многократному практическому применению и тиражированию.

5. **Признак гарантированности качества**, устойчиво высокой эффективности. Образовательная технология дает устойчиво высокую эффективность даже при ее многократном воспроизведении.

Вышесформулированные признаки в дальнейшем будем называть признаками «технологичности» той или иной теории.

С учетом совокупности выделенных нами признаков, можно дать следующее определение понятия «образовательная (педагогическая) технология».

Образовательная (педагогическая) технология — это спроектированная на основе научно разработанной педагогической теории (концепции) система образовательной деятельности, имеющая четко сформулированные диагностируемые цели, критерии отбора и структурирования содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания, которые при их практическом применении дают устойчиво высокую эффективность, то есть гарантированность качества образовательной (педагогической) деятельности, в том числе при ее воспроизведении и тиражировании.

Поскольку наряду с понятием «образовательная (педагогическая) технология» широко используются традиционно применяемые понятия «методика обучения», «методика воспитания», то для нас важно также их определить для того, чтобы четко понимать, что есть что?

Понятие «методика обучения», как считал Д.В. Занков, фигурирует для обозначения свода правил, указаний, относящихся к практике преподавания того или иного учебного предмета, и для обозначения педагогической науки, исследующей обучение данному предмету в его соотношении с общими закономерностями обучения[1]. В профессиональной деятельности педагога методика обуче-

[1] *Занков Д.В.* Обучение и развитие. — М., 1975. — С. 110.

ния выполняет исключительно важную роль, поскольку она «перекидывает мост» от теории к практике. Не вдаваясь в подробный анализ этого понятия, отметим, что методика обучения, эффективность ее практического применения зависит от многих факторов: от того, насколько разработана сама теория, на которой базируется соответствующая методика, от ясности и точности методических рекомендаций ее использования, а главное — от уровня профессионального мастерства самого педагога. С учетом сказанного, за основу примем следующее определение этого понятия.

Методика обучения (воспитания) — это целостная научно обоснованная система проектирования и организации процесса обучения (воспитания), основанная на определенной дидактической (педагогической) теории и совокупности методических рекомендаций, эффективность применения которых во многом зависит от профессионального мастерства и творчества педагога.

С учетом и опорой на вышесформулированные определения мы сможем далее более содержательно анализировать современные концепции образовательной деятельности. При этом обращает на себя внимание тот факт, что некоторые теории удается трансформировать и довести до уровня технологии, а другие — только до уровня методики обучения и(или) методики воспитания.

Так, например, теории проблемного обучения, эвристического обучения или теорию проектно-творческой деятельности пока не удается довести до уровня технологии, однако они имеют достаточно разработанные и обоснованные методические рекомендации по реализации этих теорий и соответствующие методики их практического применения. При этом следует иметь в виду, что эффективность, и тем более гарантированность, качества образования в процессе практической реализации и проблемного обучения, и эвристического обучения, и организации проектно-творческой деятельности во многом зависят, при прочих равных условиях, от профессионального мастерства, творческого потенциала и творческой импровизации педагога. В то же самое время как применение теории и технологии компьютерного обучения, не требуя высокого уровня профессионального мастерства и творческого потенци-

ала педагога, тем более творческой импровизации педагога, однако дают устойчиво высокую эффективность и даже гарантированность качества образовательной деятельности при их воспроизведении и тиражировании.

Казалось бы, будущее за теми теориями образовательной деятельности, которые обладают высокой степенью технологичности.

Действительно, в 70—80-е годы прошлого века педагоги возлагали большие надежды на компьютерные теории и технологии образования, так как они дают устойчиво высокую эффективность и гарантированность качества образовательной деятельности, но… недостаточно стимулируют развитие творческого потенциала обучаемых.

Как известно, колоссальные усилия были предприняты при разработке и внедрении ЕГЭ. Как теория и технология системы ЕГЭ дает устойчиво высокую эффективность по критериям объективности и надежности в оценке знаний, но в основном на уровне выборочных ответов. Поэтому педагогическая общественность не удовлетворена системой ЕГЭ как единственного измерителя качества среднего образования. За пределами оценки качества среднего образования по системе ЕГЭ остается оценка, например, творческого потенциала учащихся и других очень важных качеств личности, активно формируемых и развиваемых в процессе образовательной деятельности в средней школе.

Итак, если вернуться к анализу современных теорий (концепций) образовательной деятельности, то их условно можно разделить на две большие группы: те, которые имеют высокий уровень технологичности, и те, которые имеют высокий уровень эвристичности. Причем степень «эвристичности» и «технологичности» разных теорий весьма различны, и их можно оценить, если применить соответствующие критерии и показатели.

Критерии и показатели «эвристичности» педагогической (дидактической) теории:

А) Возможность для творчества педагога.

Б) Проблемность.

В) Диалогичность.

Г) Применение эвристических методов, приемов.

Д) Стимулирование творческого саморазвития учащихся (студентов).

Критерии и показатели «технологичности» педагогической (дидактической) теории:

Е) Диагностичность целей и результатов обучения (воспитания).

Ж) Наличие критериев отбора содержания обучения (воспитания).

З) Применение алгоритмов.

И) Воспроизводимость.

К) Применение технических и дидактических средств, включая компьютер.

Л) Затраты времени педагога на подготовку к занятиям.

М) Степень индивидуализации обучения (воспитания).

Н) Степень гарантированности качества обучения.

Из анализа табл. 1 (см. стр. 164) видно, что наиболее высокий уровень «эвристичности» имеют дидактические теории эвристического и проблемного обучения, но у них низкий уровень «технологичности».

И наоборот, теория дистанционного обучения имеет высокий уровень «технологичности» и низкий уровень «эвристичности». Из анализа табл. 1 также следует, что для достижения устойчиво высокой эффективности образовательной деятельности, то есть для достижения гарантированности качества образования, необходимо так отбирать и интегрировать педагогические (дидактические) теории, чтобы они, будучи трансформированы в соответствующие методики и технологии образовательной деятельности, давали устойчиво высокую эффективность.

Даже краткий сравнительный анализ «эвристичности» и «технологичности» современных педагогических (дидактических) теорий позволяет сделать ряд конструктивных выводов:

1. Практически все современные педагогические (дидактические) теории имеют резервные возможности для усиления их эвристичности и технологичности.

Таблица 1

Сравнительный анализ «эвристичности» и «технологичности» современных педагогических (дидактических) теорий

Теории обучения (воспитания)	«Эвристичность»							«Технологичность»									
	а	б	в	г	д	Сумма баллов	Ранговое место	е	ж	з	и	к	л	м	н	Сумма баллов	Ранговое место
Развивающее обучение	9	6	7	7	6	35	3	6	6	5	5	6	6	6	6	40	5
Проблемное обучение	8	9	8	4	7	36	2	4	5	4	4	4	4	4	4	33	7
Эвристическое обучение	7	8	9	9	8	47	1	5	4	6	6	5	5	5	5	36	6
Модульное обучение	3	3	3	6	3	18	8	8	8	6	8	8	8	8	8	64	2
Дистанционное образование	2	2	2	2	2	10	9	9	9	9	9	9	9	9	9	72	1
Дифференцированное обучение	6	4	4	3	4	21	7	7	7	7	7	7	7	7	7	56	3
Личностно-ориентированное обучение	5	5	6	5	5	26	5	2	3	3	3	3	2	3	3	22	8
Задачно-компетентностное обучение	5	4	4	6	6	25	6	9	8	5	6	4	6	5	6	49	4
Субъектно-ориентированное образование на основе творческого саморазвития	4	7	5	8	9	32	4	3	2	2	2	2	3	2	2	18	9

2. Развитие современных педагогических (дидактических) теорий лежит в плоскости их интеграции и гибкого, творческого взаимодополнения.

3. Рейтинг значимости отдельных педагогических (дидактических) теорий может быть существенно изменен в сторону повышения их эффективности на основе творческого подхода педагога к их применению.

Предложенные выше критерии «эвристичности» и «технологичности» далеко не исчерпывают всех требований к повышению качества и гарантированности качества образовательной деятельности, которые могут быть к ней предъявлены.

Согласно решениям 30-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, основными принципами формирования современной образовательной стратегии являются доступность образования, его качество и мобильность. В основу документа «Стандарты и директивы для гарантии качества высшего образования в Европейском регионе» положены следующие принципы внешней и внутренней гарантии качества высшего образования на территории Европы:

— заинтересованность студентов, сотрудников и общества в целом в хорошем качестве высшего образования;

— важность организационной автономии, с осознанием, что независимость подразумевает большую ответственность;

— поставщики высшего образования несут основную ответственность за гарантию качества;

— интересы общества, касающиеся качества и стандартов высшего образования, должны быть защищены;

— качество академических программ для студентов и остальных бенефициариев должно улучшаться и развиваться;

— должны существовать действенные и эффективные организационные структуры, предоставляющие и поддерживающие академические программы;

— очень важна прозрачность в исполнении внешней экспертизы процессов гарантии качества;

— необходимость соответствия внешней оценки качества своим целям. Для достижения этих целей внешняя оценка качества долж-

на накладывать только соответствующую и необходимую нагрузку (не более того) на образовательные заведения;

— должно поощряться развитие культуры качества в вузах;

— должны разрабатываться процессы, с помощью которых вузы могли бы продемонстрировать свою отчетность, включая отчетность за общественные и частные материальные инвестиции;

— гарантии качества с целью отчетности полностью равны по значимости гарантиям качества с целью совершенствования учебного процесса;

— учебные заведения должны демонстрировать свое качество как внутри страны, так и на международном уровне;

— используемые процессы гарантии качества не должны подавлять многообразие и новаторство.

На основе перечисленных принципов были сформулированы стандарты и директивы ENQA по внутренней и внешней оценке (гарантии) качества вузовского образования.

Для развития концептуально значимых идей гарантированного качества образования большую роль сыграли системы управления качеством, разработанные вначале для сферы бизнеса, такие как Total Quality Management (управление качеством по всем направлениям), Continuous Quality Improvement (непрерывное улучшение качества).

Наряду с этим в разработке проблемы гарантированности качества, особенно высшего образования, сыграла концепция бенчмаркинга.

Термин «бенчмаркинг» появился еще в 1972 году в Институте стратегического планирования Кембриджа в связи с исследованием и оценкой затрат и качества продуктов производства компании Rank Xerox в сравнении с аналогичными японскими.

Идеи бенчмаркинга постепенно перекочевали в другие сферы и виды деятельности, в том числе и в сферу образования.

В настоящее время, с точки зрения отечественных специалистов (Я.Ш. Евдокимовой и Е.А. Князева), с помощью бенчмаркинга можно ответить на следующие вопросы:

«1. Насколько мы преуспеваем в образовательной деятельности в сравнении с другими?

2. Насколько преуспевающими мы хотим быть?

3. Кто преуспевает лучше всех?

4. Как они этого добились?

5. Как мы можем использовать их опыт в нашей организации?

6. Как мы можем стать лучше лучших?»

По результатам исследования Я.Ш. Евдокимовой и Е.А. Князева каждый цикл бенчмаркинга имеет пять шагов:

«1. Планирование исследования. На данном этапе устанавливаются потребности организации в измерениях; определяется, какие процессы и по каким параметрам будут изучаться, а также способ количественного измерения характеристик.

2. Выбор партнера по бенчмаркингу или определение так называемого конкурента. Необходимо установить, каким будет бенчмаркинг — внешним или внутренним, а также сформулировать критерии, по которым будет проводиться оценка и анализ.

3. Сбор данных по намеченным ранее параметрам. Информация должна быть всесторонне проверена.

4. Анализ данных, по которым «вычисляются» решения поставленной задачи с выработкой необходимых рекомендаций.

5. Применение полученных решений к изучаемой организации.

Бенчмаркинг в идеале должен представлять собой цикл постоянно проводимого исследования. Нельзя раз и навсегда достичь качества. Стремление к его улучшению должно подкрепляться постоянной работой над совершенствованием процессов, влияющих на выживание в современном мире растущей конкуренции»[1].

Итак бенчмаркинг, естественно может и играет важную роль в повышении и даже в гарантированности качества образовательной деятельности, потому что он позволяет активно изучать, осваивать

---

[1] *Евдокимова Я.Ш., Князев Е.А.* Информационные ресурсы в стратегическом менеджменте // Университетское управление: практика и анализ. — 2003. — № 2. — С. 337.

наилучшие, уже существующие концепции, методики и технологии образовательной деятельности.

Вместе с тем, если анализировать реальную педагогическую практику организации образовательной деятельности эффективно работающего школьного учителя или вузовского преподавателя, то они чаще всего творчески используют и опираются не на одну какую-то концепцию и технологию, а на их совокупность, и на этой основе создают свою авторскую концепцию и технологию образовательной деятельности.

Поэтому, если мы интегрируем две концепции гарантированного качества образования, то получим новую метаконцепцию.

Но как их интегрировать, как разработать новую метаконцепцию (метатеорию) гарантированного качества образования на основе существующих концепций (теорий) и как, на основе каких принципов их в связи с этим совершенствовать?

Наши исследования показывают, что такими принципами чаще всего являются принципы системности, инновационности, оптимальности, акмеологичности, квалитативности, преемственности и дополнительности.

Анализируя практическую педагогическую деятельность педагогов-новаторов и наиболее успешных педагогов, я пришел к выводу, что они в процессе разработки авторской методики обучения или воспитания, также, как правило, опираются не на одну какую-то известную концепцию, а интегрируют и творчески трансформируют несколько уже известных концепций, и с учетом своего профессионального опыта создают авторскую технологию обучения или воспитания, практическое применение которой и дает устойчиво высокий уровень эффективности образовательной деятельности.

Итак, наряду с локальными концепциями гарантированного качества возможны и метаконцепции.

Метаконцепция гарантированности качества образовательной деятельности — это интегрированная на основе двух и более ранее известных концепций, методик, технологий и разработанная с учетом принципов системности, инновационности, оптимизации, акмеологичности, квалитативности, преемственности и дополни-

тельности новая концепция и система, обеспечивающая устойчиво высокую эффективность, то есть гарантированное качество образовательной деятельности.

Нелишне заметить и подчеркнуть, что если мы возьмем любую новую, в том числе авторскую, концепцию гарантированного качества образовательной деятельности, то мы всякий раз и в ее разработке, и в процессе ее практической реализации будем опираться на принципы системности, инновационности, оптимальности, акмеологичности, квалитативности, преемственности и дополнительности.

Более того, выделенные нами принципы не только выполняют проектировочно-целевую функцию при разработке новой концепции, но и могут служить критериями того, является ли данная, например, известная в научном сообществе концепция гарантированного качества образовательной деятельности или таковой не является.

Для подтверждения научной и практической значимости выделенных выше принципов возьмем их в качестве критериев для анализа уже разработанной и активно применяемой концепции проблемно-модульного обучения М.А. Чошанова.

Итак, по выделенным нами критериям (системности, инновационности, оптимальности, акмеологичности, квалитативности, преемственности, дополнительности) концепцию М.А. Чошанова можно с полным основанием и сейчас отнести к концепции гарантированности качества образовательной деятельности с учетом тех целей и задач, которая эта концепция и ее технология ставит и решает.

Еще раз подчеркнем, что проблемно-модульная концепция и технология М.А. Чошанова не решает, например, задач воспитания нравственной культуры личности или развития культуры проектно-творческой деятельности и т.д. Но она направлена на развитие умений и компетенций по решению определенного класса учебных задач среднего уровня проблемности и сложности.

Концепция и технология проблемно-модульного обучения, разработанная М.А. Чошановым, дает устойчиво высокое по эффективности, то есть гарантированное качество обучения.

Будучи учеником М.И. Махмутова, одного из ведущих авторов и сторонников теории проблемного обучения, М.А. Чошанов поставил своей задачей интегрировать теорию проблемного и модульного обучения и разработать новую (принцип инновационности) систему (принцип системности) проблемно-модульного обучения. Это было связано с тем, что проблемное обучение давало высокую результативность, но преимущественно у творчески работающих учителей. К тому же в условиях проблемного урока, к тому моменту активно внедрявшегося в школьной практике, к решению учебных проблем активно приобщались и принимали участие преимущественно наиболее способные учащиеся.

Теория модульного обучения, разработанная в тот период П.А. Юцявичене и другими авторами, хотя и давала устойчиво высокую эффективность, но проблемность изучаемого материала на основе учебных модулей была чрезвычайно низкого уровня.

М.А. Чошанову специальными приемами постепенного усложнения задач, постепенного повышения их проблемности, в сочетании со средствами наглядности и другими приемами удалось создать условия, при которых учащиеся работали на пределе своих способностей (реализовался принцип акмеологичности).

Вместе с тем, трудность системы усложняющихся задач и заданий, повышение их проблемности была оптимальной (принцип оптимальности) для решения учащимися с разной степенью готовности для их решения.

В концепции и технологии проблемно-модульного обучения, разработанной М.А. Чошановым, это достигалось поэтапной помощью для учащихся в случае их затруднений и ошибок, путем усиления прямой и обратной связей, поэтапной оценки и самооценки учебной деятельности учащихся (реализация принципа квалитативности).

Концепция и технология проблемно-модульного обучения, разработанная М.А. Чошановым, не разрушала традиционную систему обучения, а по существу ее развивала и дополняла (реализация принципов преемственности и дополнительности).

Если далее обратиться к анализу все нарастающего числа публикаций относительно развития концептуально значимых идей

гарантированного качества образования, то прослеживается устойчивая тенденция все большей активности в разработке и внедрении информационных теорий и технологий обучения, и не просто компьютеризации обучения, а увеличение удельного веса применения так называемого «электронного обучения». С учетом именно этой тенденции впервые в 2012 г. в закон РФ «Об образовании» в его нормативную базу введено понятие «электронное обучение».

Электронное обучение ориентировано на использование новейших образовательных технологий, сервисов Интернета, мультимедиаресурсов и разнообразных прикладных программ, позволяющих создавать так называемую «виртуальную» и совмещенную реальность. В настоящее время уже тысячи учащихся и студентов по всему миру вовлечены и успешно осваивают современные технологии «электронного обучения».

Такое обучение больше похоже на многопользовательские онлайн-игры, такие как «Мир танков», «Ригнарок» и другие. Причем обучение в таких трехмерных мирах существенно обогащает традиционный процесс учебной деятельности.

Например, в трехмерном виртуальном мире по специально разработанным программам обучают студентов-медиков многих университетов Европы при воспроизведении мира психически нездоровых людей. Естественно, доступ к таким ресурсам строго ограничен. Но следует согласиться с тем, что насколько интересней студенту — будущему медику-психиатру увидеть мир глазами больного. Раньше таких возможностей и представить себе было просто невозможно. Однако и в этом случае гарантированность качества «электронного обучения» в основном достигается не только за счет качества программного обеспечения, но и за счет оптимального соотношения традиционного и «электронного обучения», за счет того, что сама система образовательной деятельности становится открытой, разветвленной, распределенной в пространстве и во времени системой.

Завершая анализ наиболее значимых и сущностных характеристик современных теорий и технологий гарантированного качества образования, хотелось бы выделить три наиболее важных этапа их разработки.

Классический подход к разработке теорий и методик в образовании в основном был ориентирован на активизацию познавательной, творческой, учебной, внеучебной и любой другой деятельности обучающихся, воспитанников в процессе их образования.

Этот подход в основном базировался на концепциях, закономерностях и принципах линейного детерминизма в системе образовательной деятельности, суть которых сводилась к формуле: чем активнее обучение и воспитание, тем оно результативнее. Высокопрофессиональные педагоги 60—70-х гг., владеющие методиками этого типа обучения и воспитания, достигали устойчиво хороших результатов как в условиях среднего, так и высшего образования.

Неклассические теории и технологии образовательной деятельности. В их основе лежат идеи управления процессом обучения и воспитания, оптимизации условий повышения эффективности, оперативности как прямой, так и получения педагогом обратной связи от обучающихся о результатах их обучения и воспитания, с целью коррекция различных видов учебной и внеучебной деятельности. Другими словами, в неклассических теориях образовательная система рассматривалась, исследовалась и совершенствовалась как система, в которой качество конечного результата детерминировано процессами управления и самоуправления.

Авторы этих теорий и технологий, например, программированного обучения, проблемно-модульного обучения, разработки теории и практики компьютерного обучения достигли достаточно высокого уровня технологизации образовательной деятельности и на этой основе достигали устойчиво высоких результатов. Главным принципом неклассического типа концепций и технологий явился принцип управляемости образовательными процессами и системами. При этом гарантированность качества образования носила вероятностный характер. Но в рамках практического применения этого типа концепций и технологий оставалась неудовлетворенной особенно та часть педагогов, которые придерживались идей гуманной педагогики и личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании. В этой связи следует отметить, что личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании не всегда

достигал устойчиво высоких результатов. Точнее, они достигалась, но только при особо высокой профессиональной подготовке и высокого творческого потенциала педагога, и устойчивость высокого уровня образовательной деятельности носила вероятностный характер.

Постнеклассический тип теорий и технологий образовательной деятельности рассматривает образование как открытую саморазвивающуюся систему, как систему многомерной детерминированности на субъектов образовательной деятельности, которые способны к творческому саморазвитию и творческой самореализации. Теория и практика постнеклассического типа образования все более направлена на разработку и практическую реализацию преимущественно субъектно-ориентированного подхода в повышении качества образования и даже гарантирует это качество, если образование переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие — в творческое саморазвитие и творческую самореализацию личности, то есть субъекты образовательной деятельности ориентированы на овладение законами, принципами и правилами творческого саморазвития и творческой самореализации.

Еще раз подчеркнем, что в постнеклассическом типе организации образования наиважнейшим процессом, гарантирующим качество образования, является фазовый переход образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, а развития — в творческое саморазвитие личности. Но поскольку в постнеклассическом типе образования педагог сам должен быть творческой, творчески саморазвивающейся и творчески самореализующейся личностью, то он с неизбежностью никогда не останавливается на достигнутом, а проектирует на базе известных концепций и технологий авторскую концепцию и технологию образовательной деятельности. Естественно, он это делает, опираясь на новейшие достижения, на современные наиболее прогрессивные педагогические и дидактические концепции и технологии образовательной деятельности.

Поэтому в идеале современные концепции гарантированного качества образовательной деятельности с неизбежностью стано-

вятся авторскими концепциями, базирующимися на лучших современных концепциях гарантированного качества образования, но творчески адаптированные с учетом приоритетных целей, своих профессионально-ценностных ориентаций и предпочтений, которые, уже будучи трансформированы в авторские технологии, дают устойчиво высокий уровень качества, то есть гарантированное качество образовательной деятельности.

С научной и практической точек зрения уместно задать вопрос: как же быть, следует ли использовать и опираться на классические и постклассические теории и технологии или полностью перейти на субъектно-ориентированную теорию и технологию образования?

Ответ на этот вопрос может быть следующий. Каждая из теорий и технологий имеет право на существование, но и … границы применимости.

На наш взгляд, нет раз и навсегда окончательно разработанной универсальной концепции гарантированного качества образовательной деятельности. Гарантированность качества любой педагогической (дидактической) теории всегда относительна для наших целей, наших концептуальных и технологических возможностей и предпочтений, а также детерминирована социальным заказом общества.

Например, тридцать лет назад развитие и саморазвитие специалиста как конкурентоспособной личности не было столь востребовано в Советском Союзе, как это актуально и сейчас в современной России. Ответом на этот запрос явился разработанный автором спецкурс «Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности».

Поэтому процесс разработки концепций и технологий гарантированности качества образовательной деятельности будет непрерывным и всегда востребованным.

3.3. Систематика педагогических и дидактических законов гарантированного качества образования

Главная задача, которая ставится в этом параграфе — это определить, сформулировать и систематизировать основные педагогические и дидактические законы, практическое применение которых интегративно позволило бы достичь гарантированного качества образования.

Понимание роли и значения законов как для развития современной теории образования, так и для совершенствования педагогической практики, трудно переоценить.

В этой связи уместным будет привести слова древнегреческого философа Квинтилиана, который в трактате «Об образовании оратора» писал: «Ни в чем нельзя достигнуть совершенства, не изучив закономерных основ дела».

Среди отечественных педагогов и дидактов также имеется глубокое понимание исключительной важности выявления законов и закономерностей.

В этой связи чрезвычайно уместным будет высказывание М.Н. Скаткина: «Если нам удалось открыть сущность явления, его внутреннюю структуру, его закономерности, необходимые связи с другими явлениями, то мы получим возможность предсказать, а главное сознательно управлять процессом, намечать такую систему педагогической работы, которая гарантирует успешность получения желаемого результата, достижения намеченной цели».

Поэтому далее постараемся, как говорится, не растекаться мыслью по древу, а по возможности сразу перейти к формулировке соответствующих законов.

Однако для уважаемого читателя хотелось бы сразу оговориться, что формулировке большинства из нижеперечисленных законов предшествовала значительная предварительная аналитическая и теоретическая работа автора по весьма обширной педагогической и дидактической литературе, учебникам и учебным пособиям, результатам новейших исследований, где прямо или косвенно были

выявлены, а иногда и уже сформулированы те или иные педагогические или дидактические законы и закономерности.

Не перегружая содержания этого параграфа многочисленными цитатами и ссылками на анализ различных теорий и образовательных технологий, постараемся сразу перейти к формулировкам соответствующих законов. Одновременно при формулировке конкретно взятого закона всякий раз будем перечислять фамилии авторов, в чьих исследованиях актуализируется внимание или непосредственно обосновывается тот или иной закон. Вместе с тем, содержательная развернутая формулировка многих из нижеперечисленных законов предложена автором впервые.

1. **Закон эффективности обучения в зоне ближайшего развития учащегося**. (Этот закон обоснован в работах Л.С. Выготского.)

Если обучение осуществляется в зоне ближайшего развития учащегося, то это создает благоприятные педагогические условия для развития соответствующих качеств учащегося, детерминированных, с одной стороны, учебной задачей, учебным заданием, а с другой стороны, — психолого-педагогической поддержкой со стороны педагога.

При этом под зоной ближайшего развития учащегося имеется в виду та область его психической деятельности, которая еще недостаточно сформирована, и она недостаточна для самостоятельного преодоления трудности и сложности решаемой задачи, но при определенных усилиях и напряжении сил и способностей обучаемого, а также при небольшой помощи педагога в ситуациях особых затруднений обучаемого, достигается соответствующий развивающий эффект.

2. **Закон эффективности педагогического стимулирования познавательной активности и самостоятельности учащихся в процессе их обучения, воспитания и развития**. (Этот закон получил свое всестороннее обоснование в работах Л.П. Аристовой, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Н.А. Половниковой и многих других педагогов.)

Если педагогом осуществляется систематическое стимулирование познавательной активности и самостоятельности учащихся,

то это повышает эффективность их обучения, воспитания и развития.

3. **Закон эффективности проблемного обучения, проблемного подхода в обучении**. (Этот закон вытекает из результатов исследований В. Оконь, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина, Т.В. Кудрявцева, Д.В. Вилькеева и многих других авторов.)

Если в процессе обучения педагог целенаправленно и систематически создает проблемные ситуации, ставит перед учащимися проблемные вопросы, творческие, исследовательские задачи и задания и организует деятельность учащихся по их решению, то это повышает эффективность развития их творческих, исследовательских способностей, а также знаний, умений, компетенций и других качеств учащихся.

4. **Закон эффективности эвристического обучения, эвристического подхода в обучении**. (Этот закон вытекает из результатов исследования Д. Пойя, Ю.К. Кулюткина, В.И. Андреева, А.В. Хуторского и др.)

Если в процессе обучения учащихся при организации решения творческих задач и заданий педагог целенаправленно и систематически применяет эвристики, эвристические методы и приемы генерирования новых идей, развития интуиции и творческого воображения, то это повышает эффективность развития творческих способностей, знаний, умений, компетенций и других качеств учащихся.

5. **Закон эффективности задачно-компетентностного подхода в образовательной деятельности**. (Этот закон может быть сформулирован по результатам исследований И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, А.В. Хуторского и многих других.)

В образовательной деятельности эффективность развития соответствующих компетенций тем выше, чем более целенаправленно и систематически обучающие вовлекаются в решение задач и заданий и осуществляется критериальная оценка и самооценка соответствующих компетенций.

6. **Закон эффективности контекстного подхода в профессиональном образовании**. (Этот закон может быть сформулирован по результатам исследований А.А. Вербицкого и его учеников.)

Чем более целенаправленно и систематически в профессиональном образовании проектируется и организуется деятельность, цели, содержание, формы и методы которой близки или находятся в контексте будущей профессии, тем выше эффективность профессионального образования.

7. **Закон эффективности обратной связи в обучении и воспитании и развитии учащихся**. (Этот закон сформулирован по результатам многочисленных исследований самых различных авторов программированного, компьютерного обучения: А.П. Ершова, Б.С. Гершункого, В.С. Леднева, И.О. Логвинова, В.М. Монахова, В.Г. Разумовского и др.)

Чем большей эффективности педагог достигает в объективности и оперативности в оценке результатов обучения, воспитания и развития учащихся, и эти результаты содержательно анализируются и доводятся до сведения самих учащихся, тем большая эффективность достигается в их обучении, воспитании и развитии.

Одна из форм проявления этого закона — закон эффективности системного мониторинга качества образовательной деятельности. (Это вытекает из результатов исследований В.И. Андреева, С.Е. Шишова, В.А. Кальней и др.)

Чем более системно и пролонгированно осуществляется мониторинг образовательной деятельности, и при этом результаты мониторинга используются в коррекции функционирования и развития базовых элементов системы образовательной деятельности, тем более это способствует повышению эффективности обучения, воспитания и развития учащихся.

8. **Закон эффективности индивидуализации и дифференциации в обучении, воспитании и развитии учащихся**. (Этот закон вытекает из результатов исследований психологов Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, Л.П. Занкова, а также педагогов Б.С. Рабунского, А.А. Кирсанова и др.)

Чем более глубоко, всесторонне и системно изучаются индивидуальные особенности учащихся и учитываются в процессе организации индивидуальной и дифференцированной учебной и других

видов деятельности, тем большая эффективность достигается в обучении, воспитании и развитии учащихся.

9. **Закон эффективности проблемно-модульного обучения**. (Этот закон вытекает из результатов исследований П.А. Юцявичене, М.А. Чошанова и др.)

В процессе проектирования и организации проблемно-модульного обучения в том случае удается достичь устойчиво высокого уровня эффективности, если:

а) цели, задачи, содержание отдельных учебных модулей предварительно отобраны и структурированы на основе критериев оптимальности, сложности, трудности и проблемности учебных задач и заданий;

б) только после успешного выполнения задач, заданий и усвоения учебного материала предыдущего модуля учащийся допускается к выполнению последующего модуля;

в) систематически осуществляется оценка и самооценка учебных достижений учащихся;

г) в процессе проблемно-модульного обучения широко используются приемы визуализации, уплотнения информации;

д) достигается устойчиво высокая эффективность проблемно-модульного обучения, в том числе при воспроизведении данной технологии обучения.

10. **Закон эффективности оптимального сочетания индивидуального, группового и фронтального обучения**. (Этот закон вытекает из результатов исследований Б.П. Есипова, М.А. Данилова, Ю.К. Бабанского и др.)

Если в процессе обучения достигается эффективное сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм организации обучения, то это повышает их эффективность.

11. **Закон эффективности сотрудничества и сотворчества педагогов и учащихся в образовательной деятельности**. (Этот закон вытекает из результатов практической деятельности педагогов-новаторов 70—80-х гг. прошлого века С.Н. Лысенковой, И.П. Волкова, В.Ф. Шаталова и др.)

Если в определенных ситуациях образовательной деятельности достигается эффективное сотрудничество и сотворчество педагогов и учащихся, то это повышает эффективность образовательной деятельности.

12. **Закон эффективности учебно-исследовательской, проектно-творческой деятельности в обучении, воспитании и развитии учащихся**. (Этот закон вытекает из результатов исследований Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика, К.П. Ягодовского, А.П. Пинкевича, В.Г. Разумовского, а также собственных исследований автора.)

Учебно-исследовательская и проектно-творческая деятельность обучающихся в том случае способствует повышению эффективности обучения, воспитания и развития учащихся, если эти виды деятельности:

а) вписаны в цели, логику и содержание образовательной деятельности;

б) сложность, трудность учебно-исследовательских задач и заданий таковы, что их выполнение либо осуществляется самостоятельно, либо с небольшой помощью педагога;

в) систематически осуществляется оценка и самооценка результативности этих видов деятельности.

13. **Закон эффективности информатизации и технологизации обучения**. (Этот закон сформулирован по результатам исследований А.П. Ершова, Б.С. Гершунского, В.С. Леднева, В.М. Монахова и др.)

Информатизация и технологизация в том случае существенно повышают эффективность обучения и воспитания учащихся, если они применяются на основе научной обоснованной педагогической (дидактической) целесообразности и учета допустимых границ применения, в сочетании с другими формами и видами обучения.

14. **Закон эффективности соревновательности и конкуренции учащихся в процессе их обучения, воспитания и развития**. (Эффективность соревновательности учащихся была известна давно. Однако исследования автора, отраженные в «Конкурентологии: учебном курсе для саморазвития конкурентоспособности», позволили расширить и уточнить формулировку этого закона.)

Если в процессе обучения, воспитания и развития учащихся педагог периодически организует и создает ситуации соревновательности и конкуренции, то это способствует повышению эффективности обучения, воспитания, развития и саморазвития учащихся.

Одним из частных случаев проявления этого закона является закономерность, которая может быть названа «самоконкуренция». Суть ее проявляется в следующем.

Если учащийся или студент самостоятельно и периодически поднимает уровень («планку») требований к качеству процесса и результату своего труда в различных видах образовательной деятельности, то это способствует его творческому саморазвитию и повышает его конкурентоспособность.

15. **Закон эффективности психолого-педагогической поддержки и стимулирования мотивации и самомотивации учащихся в процессе их обучения, воспитания и развития**. (Этот закон сформулирован на основе исследований Г.И. Щукиной, О.С. Гребенюк, Л.М. Фридман и других)

Если педагог в различных ситуациях затруднения учащихся, снижения их интереса, мотивации использует приемы и методы психолого-педагогической поддержки и стимулирования мотивации и самомотивации учащихся, то это повышает эффективность их обучения, воспитания и развития.

16. **Закон эффективности оптимизации эвристичности и технологичности в образовательной деятельности**. (Этот закон сформулирован на основе исследований автора.)

Если в образовательной деятельности оптимизировать эвристичность (применение творческих, исследовательских задач и заданий, применение эвристических методов мозгового штурма, инверсии, эмпатии, эвристических вопросов, эвристических предписаний), с одной стороны, и технологичность (применение информационных технологий, алгоритмических предписаний, тестовых задач и заданий), с другой стороны, то это повышает эффективность образовательной деятельности.

17. **Закон эффективности целенаправленного формирования универсальных (общеучебных) умений учащихся в обучении**.

(Этот закон вытекает из результатов исследований А.В. Усовой и ее многочисленных учеников.)

Если в образовательной деятельности осуществляется целенаправленное формирование универсальных (общеучебных) умений учащихся, то это повышает эффективность обучения и развития учащихся.

18. **Закон эффективности межпредметных связей в обучении, воспитании и развитии учащихся**. (Этот закон вытекает из результатов многолетних исследований В.Н. Федоровой, А.В. Усовой, А.А. Пинского и др.)

Если в процессе обучения, воспитания и развития учащихся на основе предварительно научного обоснования удается усилить и реализовать межпредметные связи в изучении понятий, теорий, законов, методов научного познания и так далее, то это повышает эффективность обучения, воспитания и развития учащихся.

19. **Закон эффективности оптимизации теории и практики в обучении, воспитании и развитии учащихся**.

Этот закон хотя и представлен в том или ином варианте практически во всех учебниках педагогики, он либо четко не сформулирован, либо его недооценивают. Суть этого закона в следующем.

Если в образовательной деятельности оптимизируется соотношение теории и практики, то это повышает эффективность обучения, воспитания и развития учащихся.

Результаты исследования автора, отраженные в предыдущих публикациях, позволяют нам утверждать, что этот закон — закон оптимизации, может быть рассмотрен значительно шире и охватывать самые различные бинарные процессы образовательной деятельности:

— оптимизацию традиционного и инновационного в образовательной деятельности;

— оптимизацию фундаментального и прикладного знания в образовательной деятельности;

— оптимизацию традиционного и компьютерного (электронного) обучения;

— оптимизацию эвристического (проблемного) и технологического подходов в образовательной деятельности;

— оптимизацию педагогического управления и самоуправления обучающихся в образовательной деятельности.

То есть, образовательная деятельность — это система многомерных бинарностей, и в этой системе важно учитывать закон, который мы называем законом оптимизации многомерных бинарностей, который может быть сформулирован следующим образом.

Эффективность образовательной деятельности удается существенно повысить, если систематически оптимизировать соотношение многомерных бинарностей: преподавание и учение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие, управление и самоуправление, теорию и практику, фундаментальное и прикладное знание, эвристический (проблемный) и технологический подходы, традиционное и инновационное и т.д.

20. **Закон эффективности личностно-ориентированного подхода в обучении, воспитании и развитии учащихся**. (Этот закон сформулирован на основе анализа исследований И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова и др.)

Если в процессе образовательной деятельности педагогу удается глубоко изучить индивидуальные, личностные особенности и способности учащихся (уровень их мотивации и интереса, развития интеллектуальных способностей, способностей к самоорганизации, особенности эмоционально-волевых качеств, актуальный и потенциальный уровень развития творческих способностей и т.д.) и с учетом этого спроектировать и организовать образовательную деятельность, а также спроектировать и реализовать индивидуальную траекторию обучения, воспитания и развития, то это существенно повышает эффективность образования.

21. **Закон эффективности активизации и интенсификации творческого саморазвития и других самопроцессов и самоспособностей учащихся (студентов)в условиях субъектно-ориентированного подхода в образовании**. (Этот закон сформулирован автором на основе своих многолетних исследований, а также исследований моих аспирантов и докторантов.)

Если в условиях субъектно-ориентированного подхода в образовании педагогу удается глубоко познать и на этой основе активи-

зировать и интенсифицировать творческое саморазвитие и другие самопроцессы и самоспособности (самоактуализацию, самопознание, самоуправление, самовоспитание, самообразование, самореализацию и т.д.) учащихся (студентов), то это существенно повышает эффективность их обучения, воспитания и творческого саморазвития.

22. **Закон эффективности применения авторских методик и технологий обучения, воспитания и развития учащихся**. (Этот закон сформулирован на основе анализа и обобщения многочисленных авторских методик и технологий обучения, воспитания и развития учащихся.)

Педагогу удается существенно повысить эффективность обучения, воспитания и развития учащихся, если он способен самостоятельно спроектировать и практически реализовать собственную авторскую методику или технологию обучения, воспитания и развития учащихся.

23. **Закон эффективности коэволюции педагога и учащихся (студентов) в образовательной деятельности**.

Этот закон сформулирован автором на основе анализа многочисленных теоретических и эмпирических исследований, а также анализа эффективности деятельности педагогов разного уровня образования и квалификации.

Если педагог в процессе своей профессиональной деятельности систематически занимается повышением своей квалификации, самообразованием и творческим саморазвитием личностных и профессиональных качеств, то это способствует повышению эффективности его деятельности, направленной на развитие учащихся (студентов) в образовательной деятельности.

24. **Закон эффективности воспитания в коллективе и через коллектив**. (Это общеизвестный педагогический закон, теоретически обоснованный и экспериментально проверенный А.С. Макаренко. Он также известен как закон эффективности для воспитания коллективных творческих дел И.П. Иванова.)

Суть этого закона можно сформулировать следующим образом.

Эффективность воспитания личности существенно повышается в условиях коллектива, в процессе лично и коллективно значимых для учащихся творческих дел.

25. **Закон гарантированности качества субъектно-ориентированного образования в условиях устойчивого и эффективного перехода образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, а развития — в творческое саморазвитие личности**.

Образование в том случае достигает гарантированности качества, если оно целенаправленно и систематически способствует эффективному переходу образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, а развитие переходит в творческое саморазвитие личности. (Этот закон впервые сформулирован и обоснован автором в 1996 г. в «Педагогике творческого саморазвития»[1].)

26. **Закон эффективности развития обучаемого в условиях разнообразия видов и форм его деятельности**.

Этот закон сформулирован А.И. Субетто. Суть этого закона заключается в следующем.

В условиях разнообразия видов и форм деятельности обучаемого в том случае достигается повышение эффективности его развития, если это приводит к повышению мотивации его деятельности и расширяются возможности активного переноса его знаний, умений и навыков в новые ситуации.

27. **Закон эффективности в оптимизации дивергенции и конвергенции в образовательной деятельности**. (Этот закон встречается в разных словесных формулировках в работах В.И. Андреева, В.Т. Волова, П.М. Эрдниева и др.)

Суть этого закона применительно к образовательной деятельности заключается в следующем.

Если в образовательной деятельности оптимизируются процессы дивергенции (расширяются виды и формы деятельности, вводятся новые предметы, курсы, спецкурсы и т.д.), с одной стороны, а с другой стороны, оптимизируются процессы конвергенции (кон-

---

[1] *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. — 552 с.

кретизируется внимание на главном, уплотняется информация, формируются обобщенные универсальные умения и компетенции и т.д.), то это приводит к повышению эффективности образовательной деятельности.

28. **Закон эффективности условий преемственности, перспективности и дополнительности в процессе введения инноваций в образовательной деятельности**. (Этот закон может быть сформулирован на основе анализа и обобщения работ М.М. Поташника, В.С. Лазарева, В. Сластенина, Л.С. Подымовой и других по исследованию эффективности инноваций в образовательной деятельности, а также собственных исследований автора по педагогической инноватике.)

Суть этого закона проявляется в следующем.

Инновации в том случае повышают эффективность в образовательной деятельности, если процесс введения инновации в образовательную деятельность осуществляется на основе принципов преемственности, перспективности и дополнительности.

29. **Закон цикличности в разработке, внедрении и применении новых педагогических (дидактических) теорий, технологий и инноваций для совершенствования и повышения эффективности образовательных систем**.

Этот закон обоснован и сформулирован автором к «Концептуальной педагогической прогностике» в 2010 г.

Суть этого закона проявляется в следующих закономерностях:

а) «Активная жизнь» каждой педагогической (дидактической) теории, технологии, инновации порядка 25-30 лет. Это обусловлено тем, что имеются живые носители соответствующей теории, технологии, новации, которые в процессе активной части своей жизнедеятельности в течение 25-30 лет ее разрабатывают и стремятся максимально распространить и внедрить.

б) Каждая педагогическая (дидактическая) теория, технология, инновация проходят вполне определенный цикл в своем развитии (зарождение идеи, разработка базовой теории, ее доведение до уровня методики или технологии, их активное внедрение, угасание интереса к предложенной инновации).

30. **Закон возрастания требований к повышению эффективности и гарантированности качества образования в процессе разработки новых педагогических (дидактических) теорий и технологий, внедрения на этой основе инноваций, направленных на развитие образовательных систем.**

Этот закон обусловлен следующими закономерностями:

а) ежегодно в мире в процессе развития нашей цивилизации возрастает объем информации (отмечается, что ежегодно происходит удвоение информации), в связи с этим количество информации, которое должно усвоить в форме новых знаний каждое последующее поколение, непременно возрастает;

б) степень сложности проблем, к актуализации и обучению решения которых необходимо подготовить каждое следующее поколение, возрастает;

в) возрастает сложность и технологизация все большего вида профессиональной деятельности, для каждого следующего поколения она становится более сложной и наукоемкой.

Все эти три последние закономерности имеют цивилизационный и глобализационный характер. С учетом устойчивого проявления вышесформулированных закономерностей, требования к повышению эффективности и гарантированности качества образования при разработке новых педагогических (дидактических) теорий, технологий и инноваций в образовательной деятельности возрастают.

Целостное осмысление и системный анализ всей совокупности вышесформулированных законов позволяет утверждать, что интегративное применение если не всех, то даже большинства из них несомненно может способствовать устойчиво высокой эффективности образовательной деятельности, то есть гарантировать качество образования.

Кроме того, сравнительно-сопоставительный анализ всей совокупности законов позволяет выделить из них и сгруппировать по доминирующему признаку пять блоков законов, характеризующих взаимосвязи следующих факторов и условий образовательной деятельности:

1. Законы стимулирования и активизации субъектов образовательной деятельности.

2. Законы управления и самоуправления в образовательной деятельности.

3. Законы оптимизации и гармонизации многомерных бинарностей в образовательной деятельности.

4. Законы информатизации и технологизации в образовательной деятельности.

5. Законы креативности и инновационности в образовательной деятельности.

В заключение этого параграфа хотелось бы особенно выделить и еще раз подчеркнуть следующее.

Отдельно взятый закон, отражая сущностные характеристики взаимосвязей некоторого локального числа факторов и условий, указывает лишь на то, как можно повысить эффективность образовательной деятельности, но его практическая реализация еще не дает устойчиво высокой эффективности, то есть не гарантирует качество образования.

И только целостная система практического применения большинства, а в идеале — всех вышесформулированных законов дает устойчиво высокую эффективность, то есть гарантирует качество образовательной деятельности.

3.4. Идеология гарантированного качества образования

В науках об образовании в последние годы все больше внимания уделяется разработке проблемы гарантированного качества образования: в педагогике, дидактике, психологии, частных методиках мы не найдем раздела ни об идеологии качества образования, ни тем более посвященных идеологии гарантированного качества образования. То есть именно идеология гарантированного качества образования либо отсутствует, либо она есть, но не в явном, часто закамуфлированном виде.

Это, на наш взгляд, обусловлено несколькими причинами. Во-первых, идеология, особенно идеология коммунистического

воспитания советского периода нашей истории, в значительной степени дискредитировала себя своей авторитарно-догматичской направленностью и сущностью, хотя и в этой идеологии было много полезного и ценного. Например, эта идеология далеко не всегда, но опиралась на системный подход, преемственность, управляемость. Во-вторых, в нашем российском обществе последних двух десятилетий, где проводилась идея то деилогизации, то идеология либерализации, с неизбежностью проявляла себя и действовала разрушительная в своей сущности идеология либерально-демократической вседозволенности и волюнтаризма, особенно со стороны чиновников от образования. Но чтобы уверенно двигаться вперед, необходимо извлекать выводы как из нашего прошлого, так и из настоящего.

В связи с этим еще раз актуализируем внимание читателя на то, что же такое идеология?

Как было обосновано в первой главе, **идеология — это система концептуально значимых идей и принципов, на основе которых формируется сознание людей с целью повышения эффективности решения наиболее значимых для них задач и проблем**.

Применительно к понятию «идеология гарантированного качества образования» можно дать следующее определение.

Идеология гарантированного качества образования — это система концептуально значимых идей и принципов, на основе которых формируется сознание субъектов образовательной деятельности, направленных на решение наиболее актуальных и наиболее значимых проблем гарантированности качества образования.

Итак, если мы хотим спроектировать идеологию гарантированности качества образования, то для этого необходимо:

1. На основе выявленных педагогических и дидактических законов сформулировать и выделить наиболее значимые идеи и принципы, которые, как своеобразные педагогические стратегии, были бы интегративно направлены на достижение гарантированности качества образования.

2. Выделить и сформулировать наиболее актуальные и наиболее значимые проблемы повышения качества образования, решение

которых в их интегративном виде будет также направлено на гарантируемость качества образования.

3. Спроектировать такую идеологию гарантированности качества образования, которая, будучи доведенной до сознания субъектов образовательной деятельности, как бы перекинет «мост» от теории (концепции гарантированного качества образования) к реальной практике образовательной деятельности и даст субъектам образовательной деятельности ответ на вопросы: Какие наиболее значимые проблемы надо решать? На какие факторы и условия необходимо опереться? И какие барьеры при этом следует преодолеть с тем, чтобы реально и интегративно обеспечить гарантированность качества образования.

Вместе с тем общественное, а в данном случае общественно- педагогическое сознание не может быть дееспособным без должного понимания роли этой идеологии, ее созидающего значения и устремленности в будущее.

В этом контексте будет уместным заметить, что мы чаще всего отдаем приоритет и поднимаем престиж ученых, которые разработали какую-либо инновационную концепцию, открыли и сформулировали новый закон или закономерность. И не учитываем того факта, что от научного открытия до реальной педагогической практики дистанция, как говорится, огромного размера. И в этом пространстве движения от научной концепции гарантированного качества образования, включающей в себя выявленные и сформулированные законы и принципы, до реальной педагогической практики должно находиться нечто, что мы именуем идеологией. В данном случае — это идеология гарантированного качества образования и должна сформировать у субъектов современной системы образования совокупность взглядов, убеждений, установок на то, какие проблемы и принципы являются наиболее значимыми и приоритетными, а также, что необходимо сделать для практического достижения целей гарантированного качества образования.

Идеология гарантированного качества образования, как показывают наши исследования, может **практически реализоваться**

через совокупность следующих взаимодополняющих функций: проблемно-целевую, организационную, активизации и поощрения, информационную (в форме пропаганды и рекламы), прогностическую.

Попытаемся кратко раскрыть сущностные характеристики вышеперечисленных функций. При этом оговоримся, что автор этих строк не претендует на то, что предложенные далее идеи и идеологические установки являются окончательными. На наш взгляд, идеология гарантированного качества образования находится в настоящее время лишь на начальной стадии своего развития. В этой связи, раскрывая современное понимание и содержание вышесформулированных функций идеологии гарантированного качества образования, остановимся лишь на самом главном.

Итак, начнем с анализа возможностей и особенностей разработки и проектирования процесса реализации проблемно-целевой функции.

Проблемно-целевая функция по своей сути направлена на актуализацию внимания научного сообщества, управленцев образования, родителей, учащихся, студентов, педагогов-практиков к решению наиболее значимых проблем гарантированного качества образования. В контексте реализации проблемно-целевой функции очень важным является выявление не только актуальных педагогических проблем, но и приоритетных научно обоснованных принципов их разрешения. Если исходить из того, что «закон» отражает сущее, а принцип — должное, и опираться на сформулированные в предыдущем параграфе законы повышения эффективности образовательной деятельности, то при проектировании идеологии интегративно гарантирующей качество образования в первую очередь необходимо опираться на соответствующие принципы гарантированного качества образования. Среди этих принципов в качестве базовых и приоритетных можно выделить следующие принципы:

1. Принцип системности.

2. Принцип преемственности и перспективности.

3. Принцип управления и оптимизации.

4. Принцип субъектности или принцип творческого саморазвития и творческой самореализации субъектов образовательной деятельности,

5. Принцип инновационности и акмеологичности.

6. Принцип полипарадигмальности.

7. Принцип сотрудничества (сотворчества) и конкурентоспособности.

Если первые три принципа общеизвестны и традиционно применяются в целях повышения качества образования, то новизна и практическая значимость для гарантированности качества образования четырех других принципов требуют дополнительного разъяснения.

Так например, принцип субъектности, его направленность на творческое саморазвитие и творческую самореализацию личности никогда ранее в образовательной деятельности так, как это требуется для гарантированности качества, то есть системно и целостно, не применялся.

Особенность же принципа инновационности и акмеологичности заключается в том, что нам важны не инновации сами по себе, а такие инновационные образовательные технологии, которые бы выводили и педагогов, и обучающихся на уровень «Акме», то есть на уровень устойчиво высоких и наивысших достижений в образовательной деятельности.

Принцип полипарадигмальности недвухсмысленно ориентирует нас на то, что нет какой-то одной единственной теории или какой-то универсальной педагогической технологии, которая обеспечивала бы нам гарантированное качество образования. И только полипарадигмальный подход, комплекс концептуальных идей и технологий способен гарантировать качество современного образования.

Принцип сотрудничества (сотворчества) в соединении с конкурентоспособностью открывает нам новые резервные возможности гарантированности качества образовательной деятельности.

Далее попытаемся раскрыть особенности реализации организационной функции идеологии гарантированного качества обра-

зования преимущественно в контексте высшего педагогического образования.

Организационная функция по своей сути направленна на стимулирование мотивации и организацию субъектов образовательной деятельности, на изучение концепции и овладение технологиями гарантированного качества образования, на организацию банка инновационных образовательных технологий, создание ресурсных центров и их активное применение.

Очень тесно связана с организационной функцией информационная функция идеологии гарантированного качества образования. При этом следует иметь в виду, что информационная функция практически реализуется через любые доступные средства-носители информации. Но наиболее активно и эффективно информационная функция гарантированного качества образования реализуется через средства массовой информации в форме пропаганды и рекламы.

О роли и значении пропаганды и рекламы написано и проведено немало исследований, но они пока оказали недостаточное влияние на решение проблем высококачественного образования, на повышение качества жизни человека, на развитие нашего общества и страны в целом.

В этой связи следует подчеркнуть, что нам необходимо существенно повысить эффективность рекламы и публичного поощрения наиболее успешных, выдающихся педагогов, деятелей образования, ученых, достижения особо талантливых учащихся и студентов.

В контексте выделенных выше базовых функций идеологии гарантированного качества образования нелишне также заметить, что практическая реализация этих функций может быть как созидательно-конструктивной, так и разрушительно-деструктивной. В первом случае это будет служить развитию концепции, технологий и самого процесса гарантированного качества образования, а во втором случае — снижению степени гарантированности качества образовательной деятельности.

В рамках этого параграфа далее постараемся с учетом вышевыделенных функций и принципов раскрыть, понять и направить усилия всех субъектов образовательной деятельности на продуктивное

решение наиболее актуальных проблем гарантированного качества образования с учетом факторов и условий, которые могут способствовать их разрешению и преодолению барьеров, которые препятствуют их эффективному разрешению.

Наши собственные исследования и исследования аспирантов и докторантов в рамках Казанской научной школы, собственный более чем 50-летний опыт исследования позволил нам из многочисленных проблем гарантированного качества образования (преимущественно на примерах высшего педагогического образования) выделить и сформулировать десять наиболее актуальных и приоритетных проблем:

1. **Проблема повышения качества и эффективности научных исследований в области наук о человеке** (философии, этике, психологии, педагогике, культурологии, социологии, дидактике, частных методиках, медицине и других науках), о его становлении как человека культуры, как личности XXI в. в целях выявления резервных возможностей и повышения гарантированности качества образования.

Среди факторов и условий, способствующих повышению качества и эффективности решения этих проблем, можно выделить следующие:

А) Комплексный подход к выявлению резервных возможностей развития и саморазвития человека XXI в. с учетом экономических, социокультурных, образовательных и других факторов и условий.

Б) Коллективные исследования вышесформулированных проблем в рамках крупных творческих коллективов и научных школ ведущих ученых страны.

В) Систематическая грантовая и любая другая материальная поддержка научных исследований.

Г) Использование надежных, объективных, валидных, диагностических методик, новейших математических методов и современной компьютерной поддержки при выполнении исследовательских программ и проектов.

Барьеры, препятствующие эффективному исследованию вышесформулированной проблемы:

А) Отсутствие реальных многолетних, междисциплинарных, комплексных исследований.

Б) Низкий уровень методологической культуры исследователей.

В) Мелкотемье, односторонний упрощенно-функциональный подход к проблеме образования, развития и саморазвития человека как личности, как человека культуры XXI в. в принципиально новой постиндустриальной социокультурной и образовательной среде.

Г) Незавершенность многих исследований до уровня конкретных объективных диагностических методик, инновационных образовательных технологий, готовых к тиражированию и внедрению.

2. **Проблема непрерывного повышения качества профессиональной квалификации современного педагога как преподавателя и воспитателя, как методиста и исследователя, как творчески саморазвивающейся и конкурентоспособной личности**.

Факторы и условия, способствующие решению этой проблемы:

А) Развитие в стране на базе федеральных университетов, ведущих педагогических вузов и университетов, высокоэффективных центров повышения профессиональной квалификации педагогов всех уровней.

Б) Периодически, не реже одного раза в два-три года, повышение профессиональной квалификации педагога (в Сингапуре, например, педагоги ежегодно проходят курсы повышения квалификации).

В) Разработка и ежегодное обновление каждым педагогом программы самообразования и «Я-концепции» творческого саморазвития.

Г) Периодическое участие педагогов в научно-практических конференциях, семинарах.

Д) Стажировка на базе инновационных образовательных учреждений как отечественных, так и зарубежных.

Е) Участие в различных профессионально-творческих проектах, конкурсах.

Ж) Активное участие педагога в работе методических объединений, секций.

З) Грантовая поддержка научных исследований педагогов по актуальным современным проблемам.

Барьеры, препятствующие эффективности разрешения этой проблемы:

А) Низкая мотивация преподавателя к повышению своей профессиональной квалификации.

Б) Отсутствие или низкий уровень материального и морального стимулирования повышения профессиональной квалификации.

В) Несоответствие условий (материальных, семейных, состояния здоровья) для систематического повышения своей квалификации.

Г) Низкий престиж, низкий интерес к самой профессии педагога.

3. **Проблема активизации и интенсификации творческого саморазвития студентов — будущих педагогов на основе новейших методик и технологий субъектно-ориентированного образования (воспитания)**.

Факторы и условия, способствующие решению этой проблемы:

А) Разработка и ежегодная самокоррекция «Я-концепции» творческого саморазвития студента.

Б) Целенаправленное и активное использование в образовательной деятельности учебников и учебных пособий типа: «Педагогика для творческого саморазвития», «Педагогическая этика. Учебный курс для нравственного саморазвития». «Конкурентология. Учебный курс для саморазвития конкурентоспособности» и других.

В) Проведение самими студентами микроисследований по проблемам самоактуализации, самопознания, самоопределения, самоуправления, творческого саморазвития и творческой самореализации.

Г) Участие студентов в выполнении коллективных творческих проектов.

Д) Активное участие, начиная с первых курсов обучения, студентов в вузе в посильной для них научно-исследовательской деятельности, в научно-практических конференциях.

Барьеры, препятствующие решению этой проблемы:

А) Низкий уровень профессионально-педагогической и методологической культуры некоторых вузовских преподавателей.

Б) Недопустимо низкий уровень мотивации и способностей к творческому саморазвитию у отдельно взятых студентов.

В) Отсутствие на кафедрах необходимых дидактических материалов, учебников и педагогических технологий, ориентированных на творческое саморазвитие студентов в образовательной деятельности.

4. **Проблема непрерывного обновления целей и содержания образования в XXI в. с учетом и опорой на результаты прогнозных исследований и социального заказа общества**.

Факторы и условия, способствующие решению этой проблемы:

А) Проектирование и непрерывное обновление целей и содержания высшего образования (обучения и воспитания студентов) на основе многомерного подхода, ориентированного на развитие самоактуализирующейся, высокопрофессиональной, творческой, интеллигентной и одновременно творчески саморазвивающейся личности.

Б) Реализация системного подхода к периодическому обновлению содержания образования, оптимально сочетающего:

– фундаментальное и прикладное знание;

– традиционное (классическое) и инновационное;

– применение наукоемких и практико-ориентированных технологий.

В) При обновлении содержания образования опираться как на результаты прогнозных исследований, так и на новейшие программы, учебно-методические пособия, учебники наиболее успешных как отечественных, так и зарубежных учебных заведений.

Барьеры, препятствующие решению этой проблемы:

А) Низкий уровень и недостаточно эффективная работа УМО (учебно-методических комиссий) как на уровне Российской Федерации, так и на уровне вузов и факультетов.

Б) Недостаточная готовность многих вузовских преподавателей к систематическому обновлению целей и содержания вузовского образования.

В) Недостаточная мотивация и стимулирование интереса ученых-педагогов, педагогов-практиков к подготовке и написанию учебно-методических пособий, учебников нового поколения.

5. **Проблема повышения эффективности внедрения инноваций, новых методик и технологий в образовании.**

Факторы и условия, способствующие решению этой проблемы:

А) Развитие психолого-педагогической культуры инновационной деятельности всех участников нововведений в образовательную деятельность.

Б) Создание при федеральных университетах, ведущих педагогических вузах, исследовательских институтах ресурсно-инновационных центров банка образовательных инноваций.

В) Разработка краткосрочных (на ближайший год) и долгосрочных специальных планов предполагаемых инноваций в образовательную деятельность на уровне кафедр, факультетов.

Г) Отбор наиболее вероятных инноваций в образовательную деятельность на основе специально разработанных критериев, например:

— время, необходимое для освоения инновации, ожидаемый эффект (что реально изменится), координация деятельности и персональная инициатива (кто и как будет осваивать инновацию).

Д) Организация стажировок преподавателей в лучшие российские и зарубежные вузы с целью освоения инновационных методик и инновационных образовательных технологий.

Е) Учитывать при переизбрании вузовского преподавателя на новый срок, что им реально сделано в плане освоения инноваций в образовательную деятельность.

Ж) Моральное и материальное стимулирование вузовских преподавателей за освоение особо значимых и наиболее эффективных инноваций в образовательной деятельности.

Барьеры, препятствующие эффективному решению этой проблемы:

А) Отсутствие конкуренции в образовательной среде или игнорирование этой конкуренции.

Б) Отсутствие единой внутривузовскоой идеологии, ориентированной на материальное и моральное поощрение преподавателей за эффективное освоение инноваций в образовательной деятельности.

В) Низкий уровень мотивации и профессионально-педагогической культуры вузовских преподавателей, необходимых для освоения наиболее эффективных инновационных методик и технологий.

Г) Разработка и внедрение эффективных инновационных средств электронного обучения, электронного учебного контента требует привлечения специалистов самых разных профессий: преподавателей, дизайнеров, программистов, специалистов по созданию виртуальных пространств, видеомонтажу, анимации и т.д. Поиск и оплата труда специалистов данного уровня связана с множеством организационных и материальных проблем.

6. **Проблема повышения эффективности воспитания студентов в вузе**.

Факторы и условия, способствующие решению этой проблемы:

А) Разработка для каждого вуза целостной, периодически обновляемой концепции и программы воспитания студентов на весь период обучения в вузе.

Б) Создание и организация постоянно действующего общевузовского научно-методического семинара для делегированных от отдельных факультетов педагогов, кураторов студенческих групп, тьюторов. Работу научно-методического семинара, как правило, возглавляет проректор по воспитательной работе.

В) Повышение эффективности работы тьюторов и кураторов студенческих групп на основе специально разработанных программ.

Г) Вовлечение студентов в разнообразные виды и формы внеаудиторной деятельности (спортивной, досуговой, художественного творчества и т.д.).

Д) Периодическая организация встреч студентов с выдающимися учеными, писателями, художниками, деятелями культуры.

Е) Повышение эффективности использования воспитательного потенциала изучаемых учебных дисциплин.

Ж) Повышение воспитательных функций и качества культурно-массовых и праздничных мероприятий со студентами.

Барьеры, препятствующие эффективному решению этой проблемы:

А) Низкий уровень мотивации и недопонимание многими вузовскими преподавателями роли и значения воспитания студентов для их личностного и профессионального развития и саморазвития.

Б) Отсутствие во многих вузах целостной концепции и системы повышения эффективности воспитательной деятельности со студентами.

В) Низкая материальная обеспеченность многих студентов, не позволяющая им систематически посещать театральные и другие культурно-массовые мероприятия.

Г) Негативное влияние на сознание и мировоззрение студенческой молодежи средств массовой информации, Интернета, попкультуры и других средств, манипулирующих их сознанием и интересами.

7. **Проблема повышения эффективности управления качеством образования в вузе**.

Факторы и условия, способствующие решению этой проблемы:

А) Разработка и непрерывное совершенствование целостной системы управления качеством образования в вузе, включающей целеполагание, планирование, организацию, текущий и итоговый контроль, выявление достигнутых результатов (успехов и недостатков, упущений), материальное и моральное поощрение по результатам образовательной деятельности как лучших преподавателей, так и студентов.

Б) Создание и непрерывное совершенствование технологии системного мониторинга качества образования в вузе.

В) Целенаправленное применение технологии бенчмаркинга для поиска, выявления и применения новейших методик, лучших образовательных технологий наиболее успешных российских и зарубежных вузов.

Г) Разработка и совершенствование электронной технологии управления качеством образования в вузе.

Барьеры, препятствующие эффективному решению проблемы:

А) Недостаточное материальное и моральное стимулирование за качество образовательной деятельности.

Б) Отсутствие целостности и преемственности в управлении качеством образования в его подструктурах (преподаватель—кафедра—факультет—вуз).

В) Отсутствие системы надежных, объективных диагностических методик и мониторинговых технологий оценки качества образования с учетом профессиональной специфики подготовки студентов соответствующего вуза, факультета.

8. **Проблема оптимизации условий повышения эффективности перехода образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, а развития — в творческое саморазвитие личности**.

Факторы и условия, способствующие решению этой проблемы:

А) Оптимизация соотношения теории и практики. Для вузов это оптимизация лекционных, семинарских, практических занятий и самостоятельной работы студентов. Для многих российских вузов характерно 60% лекционных и 40% — все остальные формы проведения занятий. Для зарубежных вузов наоборот 30-35% лекционных и 65-70% — семинарских и лабораторно-практических занятий. Считаем, что более оптимальным является второй вариант.

Б) Увеличение удельного времени на учебно-исследовательскую, научно-исследовательскую, проектно-творческую деятельность студентов. Наши исследования показывают, что необходимо от 0,2% до 2% времени, как это происходит во многих вузах сейчас, довести до 10% времени, чтобы студенты, начиная с первого курса, приобщались к этим видам творческой деятельности.

В) Необходимо содействовать тому, чтобы от первого курса к старшим с каждым годом воспитание, основанное на педагогическом управлении, переходило в самовоспитание и самоуправление студентов в различных формах и видах деятельности.

Г) Исключительно важным фактором является переход развития в творческое саморазвитие студента (чему специально посвящается четвертая глава монографии).

Барьеры, препятствующие решению этой проблемы:

А) Консерватизм многих управленцев от образования, которые чаще всего диктуют, сколько проводить лекционных, сколько практических занятий и т.д.

Б) Недостаточный уровень психолого-педагогической готовности к инновационной деятельности многих вузовских преподавателей.

В) Недостаточное материальное и моральное стимулирование инновационной деятельности вузовских преподавателей.

9. **Проблема системного мониторинга качества образования**.

Факторы и условия, способствующие повышению эффективности решения этой проблемы:

А) Систематика и отбор наиболее надежных и объективных методик диагностики качества образования, позволяющих оценить:

— качество знаний, компетенций, интересов, ценностно-смысловых ориентаций, творческого потенциала, мировоззрения учащихся (студентов), а также их способностей к творческому саморазвитию;

— качество деятельности педагогов как преподавателей, воспитателей, методистов, исследователей, как интеллигентных и творчески саморазвивающихся личностей.

Б) Создание на базе федеральных университетов и ведущих вузов страны научных лабораторий по исследованию проблем системного мониторинга качества образования.

В) Минимизация затрат времени на диагностику качества образования на основе компьютерных технологий оценки и обработки полученных результатов.

Г) Введение вместо применяемого в настоящее время «Портфолио» «Сертификата творческих достижений учащегося» для средней школы и «Сертификата творческих достижений студента» для вуза, куда вписываются особо важные достижения учащихся в школе и студента в вузе (в различных видах и формах проектно-творческой деятельности, НИРС, участие во всевозможных конкурсах, олимпиадах и т.д.).

Барьеры, препятствующие решению этой проблемы:

А) В среде педагогов и руководителей образовательных учреждений нет должной мотивации и понимания значимости именно системного пролонгированного мониторинга качества образова-

ния. В школах все сводится к ЕГЭ, а в вузах — в основном к оценке знаний.

Б) Недостаточное на настоящий момент в стране количество стандартных, объективных и надежных методик для осуществления системного и пролонгированного мониторинга качества образования.

10. **Проблема достойной оплаты работников образования, применения моральных и материальных стимулов за повышение и гарантированность качества образования**.

Факторы и условия, способствующие решению этой проблемы:

А) Повышение реальной зарплаты работникам образования минимум в два раза.

Б) Дополнительно к основной ставке педагога необходимо выплачивать 15-20% за устойчиво высокое, то есть гарантированное качество образования.

В) Выделение различных грантов, должное финансирование из различных фондов творческих проектов как педагогов, так и учащихся (студентов).

Г) Моральное и материальное поощрение педагогов за высокие достижения их воспитанников на различных олимпиадах, конкурсах.

Д) Создание на базе кафедр, активно занимающихся научно-исследовательской деятельностью, научно-исследовательских лабораторий, центров инновационных технологий на основе дополнительного целевого финансирования.

Е) Материальная поддержка и должное финансирование при различных формах повышения квалификации педагога.

Барьеры, препятствующие решению этой проблемы:

А) Недопонимание, а возможно отсутствие политической воли со стороны правительства, управленцев высокого ранга, что такой уровень финансирования образования и науки в России, как сейчас, разрушителен не только для образования, но и для будущего России.

Б) Вследствие недопустимо низкой заработной платы из сферы образования и науки уходят лучшие из лучших, уезжают за границу, уходят в бизнес.

Как, вероятно, заметил уважаемый читатель, вновь проектируемая идеология гарантированного качества образования — это не свод рецептов и методических рекомендаций, а система наиболее значимых концептуальных идей и принципов, основанных уже на познанных педагогических (дидактических) законах, раскрывающих реальные возможности решения наиболее актуальных проблем гарантированного качества образования. В качестве своей задачи автор этой книги при проектировании идеологии видел не только то, чтобы актуализировать проблемы, но и выявить и высветить, с одной стороны, наиболее значимые факторы и условия, а с другой стороны — указать на те наиболее вероятные барьеры, которые предстоит преодолеть современному педагогу-практику для повышения, а в идеале — для гарантированности качества современного образования.

Глава 4

КОНЦЕПЦИЯ, ЗАКОНЫ И ИДЕОЛОГИЯ ГАРАНТИРОВАННОГО КАЧЕСТВА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

4.1. Цели, ценности, смыслы и мудрость творческого саморазвития человека

В начале этого параграфа обратим внимание читателя на то, что, как и в названии книги, мы используем как более широкое, обобщенное понятие «человек». Хотя в тексте самого параграфа часто используются понятия «личность», «субъект», «субъектность», «учащийся», «студент», «педагог».

Актуализация целей, ценностей и смыслов творческого саморазвития человека, которые по нашему замыслу должны быть представлены и содержательны раскрыты в этом параграфе, предшествовала большая предварительная аналитическая работа по результатам различных исследований многочисленных авторов в области философии, психологии, педагогики, а также в области культурологии, социологии, этики.

Не утомляя читателя многочисленными цитатами и высказываниями различных авторов относительно целей, ценностей и смыслов творчески саморазвивающейся личности, считаем, что вначале более продуктивным будет представить на основе обобщения наших ранее проведенных исследований идеальную модель творчески саморазвивающейся личности.

Идеальная модель творчески саморазвивающейся личности, которая включает в себя следующие компоненты:

- Мотивы и ценностные ориентации:
  - стремление актуализировать и усложнять творческие задачи и проблемы;
  - стремление к максимальной творческой самореализации;
  - глубокий творческий интерес к делу;
  - стремление во что бы то ни стало решить поставленную задачу;
  - любознательность;
  - оптимизм, вера в успех своего дела.
- Нравственные качества:
  - стремление к нравственному самосовершенствованию;
  - толерантность;
  - нравственная культура.
- Гражданские качества:
  - социальная активность;
  - способность отстаивать свои права;
  - демократизм;
  - гражданское мужество.
- Интеллектуальные и деловые качества:
  - креативность, творческий подход к делу;
  - компетентность;
  - профессионализм;
  - системность мышления;
  - критичность мышления;
  - прогностичность мышления.
- Особенности характера и поведения:
  - направленность на созидательную творческую деятельность;
  - способность ставить все более сложные творческие задачи и проблемы;
  - участие в различных инновационных процессах и творческих проектах;
  - трудолюбие;
  - способность начатое дело доводить до конца.

- Самоспособности и самопроцессы:
  — ясная и глубоко продуманная «Я-концепция» творческого саморазвития;
  — творчески самоопределившаяся и активно самоопределяющаяся личность;
  — способности к самоуправлению;
  — способности к самосовершенствованию, личностному и профессиональному росту;
  — способности к творческой самореализации.

На основе осмысления и обобщения вышеперечисленных свойств и качеств, а также с учетом системообразующих самопроцессов и самоспособностей можно дать следующее определение творчески саморазвивающейся личности.

Творчески саморазвивающаяся личность — это личность, ориентированная на творчество в одном или нескольких видах деятельности на основе самоактуализации все более сложных творческих задач и проблем, в процессе разрешения которых происходит самосозидание, то есть творческое позитивное изменение самопроцессов и самоспособностей, среди которых системообразующими являются самоактуализация, самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация.

Следует заметить, что творчески саморазвивающаяся личность — это не единственный позитивный тип личности, который в настоящее время все больше привлекает и вероятно будет привлекать внимание педагогов-исследователей и педагогов-практиков XXI в. в целях повышения качества образования и воспитания подрастающего поколения.

Наши исследования показывают, что **в XXI в. также будут востребованы и такие типы личности, как самоактуализирующаяся, самодостаточная, высокопрофессиональная, высоконравственная, интеллигентная, трудолюбивая, конкурентоспособная** и др.

В этой связи нетрудно прийти к выводу, что идеальной моделью личности в XXI в. будет личность многомерная, вбирающая в себя и реализующая достоинства и творчески саморазвивающейся,

и самоактуализирующейся, и самодостаточной, и высокопрофессиональной, и высоконравственной, и интеллигентной, и трудолюбивой, и конкурентоспособной, и других типов личности.

Но тем не менее, системообразующей основой многомерной идеальной модели личности для XXI в. может стать творчески саморазвивающаяся личность.

Поэтому далее в этом параграфе попытаемся раскрыть те цели, ценности и смыслы жизнедеятельности, которые, с нашей точки зрения, наиболее присущи именно творчески саморазвивающейся личности.

Поскольку аксиомой современной психологии и педагогики является утверждение о том, что личность проявляется и развивается в деятельности, то применительно к творчески саморазвивающейся личности это утверждение указывает нам на то, что она, то есть творчески саморазвивающаяся личность, проявляется и развивается в одном или нескольких видах творческой деятельности, которые она сама же актуализирует и которые для нее имеют исключительную личную ценность и смысл.

Поэтому для творческого саморазвития личности исключительную ценность приобретает самоактуализация некоторого типа, класса творческих задач и проблем.

Жизненные цели и планы такой личности неизбежно связаны с теми творческими задачами и проблемами, которые она актуализирует и оценивает как лично значимые.

Творческие задачи и проблемы потому являются проблемными, что в прежнем жизненном опыте, в системе ранее имеющихся знаний, умений, компетенций их оказывается недостаточно, и личность начинает постепенно это понимать. То есть, начинается процесс личностного самопознания: что я знаю, умею, на что способен, а что требуется еще изучить, познать, чтобы преодолеть возникшие барьеры в решении лично значимой для меня творческой задачи.

Постепенно в деятельность творчески саморазвивающейся личности включаются все самопроцессы и самоспособности: самоактуализация, самопознание, самоуправление, самосовершенствование, творческая самореализация.

Поэтому цели, ценности и смыслы жизнедеятельности творчески саморазвивающейся личности, с одной стороны, детерминированы извне, то есть творческой задачей и проблемой, которая для нее актуальна, а с другой стороны — ее внутренними самоспособностями и самопроцессами, уровень развития которых на начальном этапе решения актуальной для личности проблемы бывает недостаточным.

Активизация и интенсификация самопроцессов и самоспособностей, других личностных качеств и способностей выводит их на новый уровень творческого саморазвития личности.

Следует отметить, что сама личность не всегда осознает значимость самопоцессов и самоспособностей для своего творческого саморазвития. Поэтому задача и школьного учителя, и вузовского преподавателя актуализировать внимание и раскрывать всеми доступными педагогическими приемами и методами значимость самоспособностей и самопроцессов для творческого саморазвития и творческой самореализации и учащихся, и студентов.

Цели творческого саморазвития личности чаще всего детерминированы извне, они зависят от типа и вида творческой задачи, проблемы, которая на данном этапе лично значима для учащегося, студента. Задачи могут быть по конкретному учебному предмету (физике, химии, литературе и так далее), по всевозможным видам внеучебной деятельности (художественной, спортивной, досуговой) и даже самые необычные житейские задачи, но их решение всякий раз должно осуществляться на основе высокого уровня самостоятельности, самомотивации и самоактуализации учащегося, студента. И только в условиях активизации самопроцессов и включаются внутренние механизмы творческого саморазвития.

Активность самопроцессов с годами нарастает и к 13-14 годам достигает такого уровня, что эти годы можно определить как сензитивные для становления «Я-концепции» творческого саморазвития учащегося.

Процессы творческого саморазвития, образование «Я-концепции» строятся на самопознании «Я-прошлого», «Я-настоящего», «Я-будущего». Все эти модели «Я» постепенно вырисовываются у

растущего, саморазвивающегося человека как бы в нескольких измерениях: в измерении «Я-реального» и «Я-идеального». То, что это именно так, можно судить по результатам исследований «самости» личности: в философии — Н.А. Бердяевым, И.С. Коном, В.А. Лекторским, А.Г. Спиркиным, в психологии — Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.А. Деркачем и другими, которые показали, что «Я-концепция» жизнедеятельности человека является по своей сути подвижной и, главное, подверженной влиянию как внешних, так и внутренних факторов и условий.

С точки зрения педагогической, для «Я-концепции» творческого саморазвития учащихся (студентов) к настоящему времени наработан богатейший теоретический и эмпирический материал, начиная с работ педагогов по проблеме самовоспитания А.И. Кочетова, Л.И. Рувинского, Ю.М. Орлова и др.

Исключительная педагогическая ценность «Я-концепции» для творческого саморазвития и учащихся, и студентов показана автором этих строк, начиная с работ «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности» (1985), «Эвристика для творческого саморазвития»(1994) и др.

Вместе с тем, ценность самопроцессов и самоспособностей, к сожалению, не всегда осознается и невысоко оценивается не только учащимися и студентами, но и педагогами средней и высшей школы. Этому далеко не способствовали и ранее разрабатываемые, ставшие уже классическими педагогические и дидактические концепции воспитания и обучения, ориентированные на активизацию познавательной и даже творческой активности, но не задействовавшие субъектность личности, ее внутренние процессы «самости».

Однако именно процессы самости, интегративно представленные как механизм творческого саморазвития личности, например, студента как будущего педагога, позволяют при их целенаправленной реализации активизировать и даже интенсифицировать формирование практически любых как личностных (мотивационных, интеллектуальных, нравственных, регулятивных), так и профессиональных качеств (педагогического мышления, педагогических

умений, педагогических компетенций) вплоть до творческого саморазвития педагогического мастерства и педагогической мудрости.

В этой связи хотелось бы привлечь внимание читателя к таким далеко не риторическим вопросам: Задумывались ли Вы что такое мудрость? И почему нам очень часто этой самой мудрости не хватает?

Чтобы ответить на эти два весьма не простых вопроса, и тем более в контексте творческого саморазвития мудрости в условиях гарантированного качества педагогического образования, начнем наш научный поиск с раскрытия сущностных характеристик понятия «мудрость».

Если обратиться к «Википедии», то понятие «мудрость» характеризуется следующими признаками:

«— свойство человеческого разума, характеризующегося степенью освоения знаний и подсознательного опыта и выражающегося в способности уместного их применения в обществе, с учетом конкретной ситуации;

— один из измерителей степени познания окружающего мира, обсуждаемый, как правило, в контексте стремления к углублению этого познания как специфического свойства человеческого интеллекта».

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова мудрость характеризуется как «глубокий ум, опирающийся на жизненный опыт».

Понятие «мудрость» чаще всего используют как характеристику интеллекта и мышления, которое проявляется как системное и вместе с тем как творческое применение накопленных знаний и лучших образцов человеческого опыта.

Более того, глубинную суть понятия «мудрость» невозможно себе представить без нравственных и ценностно-смысловых ориентаций человека, чьи действия и поступки могут быть охарактеризованы как мудрые. В этой связи уместным будет привести высказывание Л.Н. Толстого, который понимал мудрость как «знание вечных истин, приложенных к жизни». Широкая и не очень опреде-

ленная характеристика понятия «мудрость» дается в философском словаре: «Мудрость — проникновение чувства ценности в жизнь, в любое чувствование вещей, во всякое действие и реагирование вплоть до спонтанного «оценивания», сопровождающего каждое переживание; постижение всего действительно этического бытия с точки зрения этого бытия; всегда лежащего в основе образа действия практического сознания, его связь с ценностью. В строго антиинтеллектуальном смысле это можно было бы назвать этической духовностью, господствующим положением этики как основного духовного фактора во всей жизни человечества»[1].

Попытка найти более четкие и развернутые определения понятия «мудрость» с неизбежностью приводят нас к философии как науке о «любви к мудрости». Но увы, и здесь это понятие содержательно не раскрывается. Каждый философ, даже если он и использует это понятие, то чаще всего как слово и в том значении, которое имеет свой смысл с учетом контекста его рассуждения.

Анализ контекстного толкования понятия «мудрость» в философии, психологии, педагогике и ряде других гуманитарных наук показал следующее:

• Мудрость — это один из критериев оценки проявления человеческого разума.

• Мудрость — предельное, наивысшее проявление разума.

• Мудрое решение, которое опирается на системное мышление, нравственные ценности и жизненный опыт человека.

• Мудрость опирается на подсознание, интуицию, творческое и критическое мышление.

• Мудрость, мудрец, мудрое решение особо сложной проблемы.

• Мудрость — удел старейших, наиболее опытных.

• Мудрым может быть слово, учение, решение особо сложной проблемы, задачи, принятое решение.

• Мудрое решение обладает наибольшей эффективностью, оптимальностью и прогностичностью.

---

[1] *Гартман Н.* Этика. — 1935.

• Мудрый не спешит. Не зря говорят «утро вечера мудренее».

• Мудрый — умудренный жизненным и профессиональным опытом, мастер высокого и наивысшего класса.

Нам представляется, что приведенный выше перечень признаков «мудрости» далеко не исчерпывает всего арсенала свойств и качеств, которые могут охарактеризовать это понятие. Более того, мудрость имеет и определенную направленность на решение вполне конкретного класса задач и проблем. То есть можно говорить о научной, политической, военной, профессиональной, житейской и других видах мудрости.

Для нас важно, с учетом вышеизложенного, актуализировать внимание читателя на сущностных характеристиках понятия «педагогическая мудрость».

Педагогическая мудрость — это интегральная характеристика личностных и профессиональных качеств педагога, системообразующими элементами которых являются профессионально-педагогическое мышление, включающее системное творческое, критическое и прогностическое мышление, нравственные качества и ценностно-смысловые ориентации, высокий уровень профессиональных знаний, умений (компетенций), опыта профессионально-творческой деятельности, которые интегративно проявляются в решении наиболее сложных педагогических задач и проблем, в результате чего педагог достигает «акме», то есть устойчиво высоких и наивысших результатов профессиональной деятельности.

Поэтому, если мы хотим ориентировать современных педагогов на гарантированное качество образования, то нам необходимо не только развивать их педагогические знания, умения, компетенции, педагогическое мастерство, но и ориентировать на творческое саморазвитие их педагогической мудрости.

В нашей повседневной педагогической практике мы, к сожалению, часто спешим. В результате что-то не додумали, что-то не доделали, а в итоге не достигаем того желаемого качества нашей педагогической деятельности, которое соответствует требованиям гарантированного качества образования.

Поэтому всегда следует помнить, что мудрые решения — это неспешно принятые решения.

В контексте вышеизложенного можно утверждать, что мудрость-это не только и часто не столько результат развития детерминированного извне, сколько процесс и результат, детерминированный изнутри, то есть процесс и результат субъектной творческой активности личности.

Например, педагогическая мудрость — это процесс и результат чаще всего именно творческого саморазвития педагога. И мы вправе говорить о мудрости творческого саморазвития как наивысшего проявления педагогических свойств и качеств, которое мы характеризуем «акмеоквалитологическим» уровнем.

4.2. Эволюция авторской концепции гарантированности качества творческого саморазвития в условиях субъектно-ориентированного образования

В этом параграфе на основе ретроспективного подхода попытаемся раскрыть основные идеи, принципы и закономерности эволюции авторской концепции гарантированности качества творческого саморазвития на основе субъектно-ориентированного образования.

В процессе подготовки материалов этого параграфа я отчетливо понимал, что значительно проще было бы изложить те принципы и те педагогические закономерности, которые на данный момент мной разработаны и легли в основу авторской концепции субъектно-ориентированного образования для творческого саморазвития личности, а по ходу изложения основные концептуальные идеи подкрепить соответствующими примерами.

Однако мне представляется, что по личностно-ориентированному, да и по субъектно-ориентированному образованию в последние годы так много написано, что на данном этапе исследования этих проблем и развития соответствующих концепций не только важна истина, сколько «эмбриология» истины. Ибо, как убедитель-

но писал Гегель в «Феноменологии духа» о том, что готовый результат еще не дает всей исторической диалектики, содержащейся в том или ином знании.

Поэтому ретроспективный и одновременно эволюционный взгляд на процесс и результаты собственных научных и практико-ориентированных педагогических поисков, а также теоретическое осмысление исследований по проблемам творческого саморазвития и творческой самореализации личности в условиях субъектно-ориентированного образования, выполненных моими аспирантами и докторантами, которыми я руководил в период с 1985 г. по 2013 г. (за эти годы под моим научным руководством подготовлено более 15 докторских и порядка 70 кандидатских диссертаций), что также позволило мне более содержательно раскрыть сущностные, концептуально значимые педагогические идеи, принципы и закономерности творческого саморазвития личности в условиях субъектно-ориентированного образования.

Исследуя дидактические и общепедагогические условия развития творческих, исследовательских способностей старшеклассников и студентов, факторов и барьеров становления творческой личности еще в 1985—1988 гг., я для самого себя сделал ряд неожиданных выводов. Эти выводы и обобщения были мной систематизированы и изложены в книге «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества»[1].

Вывод первый касался расширения и углубления самого понимания сущности творчества как процесса и как результата.

Вначале я отталкивался от традиционного толкования понятия творчество. **Творчество — это вид человеческой деятельности, для которой характерно:**

а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;

б) социальная и личная значимость и прогрессивность этого вида деятельности;

---

[1] *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. — 237 с.

в) наличие объективных (социальных, материальных, духовных) предпосылок, условий для творчества;

г) наличие личностных качеств (знаний, умений, положительной мотивации, творческих способностей) и предпосылок для творчества;

д) новизна и оригинальность процесса и результата[1].

Однако бинарный подход к анализу процесса и результата учебной творческой деятельности (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития) привели меня к пониманию того, что в творческой деятельности, особенно в развитии творческих способностей учащихся, студентов, исключительно велики роль и значение не только развития, сколько творческого саморазвития, происходящего в самой личности, изменений в процессах ее «самости»: самопознания, самоуправления, самоопределения, самоусовершенствования, творческой самореализации. При этом я всякий раз обращал внимание на то, что любая творческая деятельность имеет как бы внешнюю предметно-направленную составляющую, ориентированную на решение конкретной творческой задачи, и внутреннюю, направленную на творческое изменение самого себя. Эта вторая составляющая, этот второй вид творческой деятельности и был мной назван творческим саморазвитием.

Создавая условия для своего существования, решая разнообразные творческие задачи, человек параллельно созидает, творит и самого себя. С учетом этого понимания было и дано определение базисного для наших дальнейших исследований понятия «творческого саморазвития личности».

Творческое саморазвитие личности — это особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности «самости», то есть самопроцессов и самоспособностей, среди которых системообразующими являются самоактуализация, самопозна-

---

[1] *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. — С. 49.

ние, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Второй вывод касался того, что творческое саморазвитие учащихся, студентов, да и самих педагогов может осуществляться как стихийно, так и целенаправленно. Глубокое осознание важности этой педагогической идеи побудило меня разработать спецкурс под названием «Эвристика для творческого саморазвития»[1]. Разрабатывая этот спецкурс, я подошел к развитию и реализации своих идей бинарно, то есть все эвристические методы (мозгового штурма, синектики, эмпатии, эвристических вопросов и т.д.) были разработаны и реализованы бинарно, как методы преподавания и учения и одновременно межпредметно. Поэтому в содержание этого спецкурса были введены следующие разделы: «из истории эвристики», «философия творческого саморазвития», «психология творческого саморазвития», «педагогика творческого саморазвития». Кроме того, в рамках этого спецкурса, для интенсификации процессов самопознания и творческой рефлексии студентов было разработано и применено более десяти оригинальных авторских диагностических тестов на самооценку уровней развития интеллигентности, конкурентоспособности, конфликтности, способностей к самообразованию, творческому саморазвитию и других. Студенты активно и с энтузиазмом выполняли серию специальных, разработанных мной заданий для творческого саморазвития. Более того, каждый студент в завершении спецкурса должен был разработать и защитить «Я-концепцию творческого саморазвития», размышляя и содержательно отвечая на такие вопросы, как: В чем я вижу цель и смысл своей жизни? Каковы мои приоритетные ценности? Каковы мои главные достоинства? Каковы мои типичные недостатки и как я планирую их преодолеть? Как я планирую развивать свои профессиональные и личностные качества? И т.д.

Разработка и ведение этого спецкурса были настолько успешными, а концептуальные идеи субъектно-ориентированного обуче-

---

[1] *Андреев В.И.* Эвристика для творческого саморазвития. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. — 246 с.

ния студентов на целенаправленное творческое саморазвитие были для самого меня настолько вдохновляющими, что все это побудило меня пересмотреть цели, содержание и саму методику базового для будущих педагогов учебного курса «Общая педагогика», который я вел со студентами различных факультетов Казанского университета. В результате в 1996 г. мне удалось издать принципиально новый учебный курс «Педагогика творческого саморазвития»[1].

Сверхзадачей, которую я ставил при разработке этого курса, была не просто инновационная задача обновления содержания этого курса и его ориентация на творческое саморазвитие студентов. Моей сверхзадачей было выстроить такую архитектонику этого курса, чтобы студенты через все его элементы: через цели, содержание, формы и методы проведения учебных занятий максимально активизировали и интенсифицировали процессы самости (самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческую самореализацию) с тем, чтобы они включили для самих себя психолого-педагогический механизмы самоактуализации и самомотивации на творческое саморазвитие.

Как показало практическое применение авторского учебного курса «Педагогика творческого саморазвития», главным достижением явилось именно кардинальное изменение отношения студентов к изучаемому курсу, и особенно существенно возросла их самоактуализация и самомотивация к творческому саморазвитию и творческой самореализации. Этому во многом способствовало и то, что учебный курс был насыщен разнообразными (порядка сорока) тестовыми, диагностическими, творческими заданиями, что систематически стимулировало их способности к самопознанию, к рефлексии, к творческому саморазвитию.

Принципиальных отличий в разработке и написании учебного курса «Педагогика творческого саморазвития» по сравнению с традиционными курсами «Общей педагогики» было довольно-таки много.

---

[1] *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. — 556 с.

Во-первых, одной из приоритетных целей этого учебного курса была ориентация студентов на то, что современный успешный педагог может только в том случае состояться, если он изначально будет ориентирован на личностное и профессиональное самосовершенствование, творческое саморазвитие.

Этому в значительной степени также способствовал специально разработанный учебный модуль этого курса под названием «Учитель — творчески саморазвивающаяся личность», где учитель раскрывался как интеллигентная личность и человек культуры, как современный преподаватель, как методист, как учитель-исследователь. В рамках этого учебного модуля студенты, размышляя и отвечая на серию эвристических вопросов, многомерно разрабатывали свою «Я-концепцию творческого саморазвития будущего учителя».

Во-вторых, в содержании учебного курса «Педагогика творческого саморазвития» и педагогические закономерности, и принципы, и методы были рассмотрены бинарно. Это нам позволило и теоретически обосновать, и практически показать студентам — будущим педагогам, что знания о принципах и правилах творческого саморазвития им в первую очередь необходимы для того, чтобы овладеть педагогическими умениями и базовыми компетенциями педагогической деятельности.

Нелишне также заметить, что в ранее существующих педагогических, в том числе и дидактических теориях (теории развивающего обучения, проблемно-модульного обучения, в теории индивидуализации и дифференциации обучения, личностно-ориентированному подходу в воспитании и развитии личности и др.) внимание творческому саморазвитию личности либо вообще не уделялось, либо этот процесс шел преимущественно стихийно.

Концептуально значимые идеи и принципы ориентации педагогического образования на творческое саморазвитие были также успешно реализованы в авторском учебнике «Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс»[1]. В содержании это-

---

[1] *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. — Казань: Центр инновационных технологий, 2006. — 499 с.

го курса большое место уделялось, кроме традиционных проблем и вопросов, еще и таким важным аспектам высшего образования, как инноватика и прогностика.

В эти же годы автором был разработан и практически реализован оригинальный спецкурс «Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности»[1].

Особенностью этого оригинального и пока единственного под таким названием в России спецкурса является то, что его содержание построено на межпредметно-модульной основе, раскрывающей творческое саморазвитие конкурентоспособности с позиции современных взглядов и достижений в области философии, психологии, педагогики, эвристики, этики, деловой риторики, менеджмента, акмеологии, квалитологии и других наук, раскрывающих резервные возможности самосозидания и творческого саморазвития человека как успешной, конкурентоспособной личности.

В этом контексте нелишне будет заметить, что в этом учебном курсе для студентов содержательно раскрывалось, что: «**Конкурентоспособная личность — это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами**»[2]. Студентам предлагался специально разработанный тест на самооценку конкурентоспособности, и студенты разрабатывали «Я-концепцию творческого саморазвития конкурентоспособности». В рамках этого учебного курса также большое внимание уделялось тому, что конкурентоспособность может быть как конструктивной, так и деструктивной направленности. Все зависит от нравственных ценностей и нравственного императива, которыми руководствуется личность в условиях конкуренции за право быть лидером.

---

[1] *Андреев В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. — Казань: Центр инновационных технологий, 2004. — 467 с.

[2] Там же. — С. 26.

В контексте вышеизложенного следует отметить, что в основе всех наших концептуально значимых идей, ориентирующих субъектов образовательной деятельности на творческое саморазвитие, лежит установленный и сформулированный нами закон гарантированного качества образования.

Суть этого закона заключается в следующем. Образование в том случае достигает гарантированного качества, если образование переходит в самообразование, воспитание — в самовоспитание, а развитие — в творческое саморазвитие личности.

Однако это не единственный закон, который нам удалось сформулировать в процессе теоретико-экспериментальных исследований и обоснования концепции субъектно-ориентированного педагогического образования.

Важным этапом в разработке концепции гарантированности качества творческого саморазвития явилась разработка «Педагогической этики: инновационного учебного курса для нравственного саморазвития».

При этом педагогическая этика разрабатывалась как наука о закономерностях развития, саморазвития и самореализации нравственной культуры педагога, которая проявляется в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности в процессе решения педагогических задач.

С учетом понимания человека как многомерного и неповторимого существа можно утверждать, что в движении каждой человеческой души на пути к ее самосовершенствованию она должна пройти свой никем неповторимый путь. Но чтобы осилить это движение, осуществить восхождение к духовности, высокой нравственности очень трудно, а порой невозможно, без духовно-нравственного Идеала, Наставника, Учителя. Авторское представление об этом процессе обосновано в «Педагогической этике», где предложена «Модель восхождения личности к нравственному идеалу (рис. 1).

С концептуальной точки зрения очень важно отметить, что в контексте развития теории творческого саморазвития в «Педагогической этике» было обосновано и сформулировано десять закономерностей нравственного саморазвития личности:

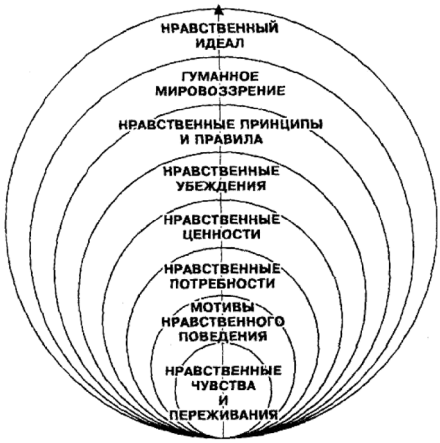

Рис. 1. Модель восхождения личности к нравственному идеалу

«*Первая закономерность*.

Движение к высоконравственной цели необходимо осуществлять только с помощью высоконравственных средств.

Суть этой закономерности заключается в следующем. Если человек не хочет разочароваться и раскаиваться в содеянном, то, определив значимую для себя высоконравственную цель, он должен выбирать и соотносить с ней и высоконравственные средства. Только в этом случае, преодолев соблазны движения к цели любой ценой, человек достигает цели и одновременно осуществляет свое нравственное саморазвитие.

Вторая закономерность.

Осуществлять постоянный самоконтроль своего поведения, не допускать безнравственных поступков и безнравственных компромиссов. Только в этом случае личность испытывает самоуважение и одновременно осуществляет свое нравственное саморазвитие.

Третья закономерность.

Свобода действий и свобода поступка должны сочетаться с полной ответственностью за свои действия и их последствия. То есть, свобода приводит к нравственному саморазвитию только в сочетании с ответственностью.

Четвертая закономерность.

Насколько это возможно, необходимо дистанцироваться от лиц с низкой нравственной культурой, либо четко и ясно проявлять свое неприятие их образа жизни и поведения. Только в этом случае достигается нравственное саморазвитие.

Пятая закономерность.

Любой ценой удержите себя от безнравственного действия и поступка. Достигнув этого, вы достигаете одновременно нравственного самоуважения и нравственного саморазвития.

Шестая закономерность.

Чем на более гуманные, ясно осознанные цели и ценности ориентируется личность, тем более активно у нее саморазвивается нравственная культура.

Седьмая закономерность.

При прочих равных условиях, авторитетная для воспитанника личность оказывает на него влияние тем положительнее, чем выше уровень ее нравственной культуры. Из этой закономерности следует принцип или правило: Не выбирай себе кумира, а если выбрал, то это должна быть как минимум высоконравственная личность. Если же авторитетная, но в каких-то своих поступках безнравственная личность, будучи эталоном поведения для другой личности, то она способна на последнюю оказать негативное влияние, а это с неизбежностью ведет к нравственной деградации. Не случайно в народе говорят: «С кем поведешься, от того и наберешься!».

Восьмая закономерность.

Нравственное саморазвитие личности наиболее эффективно осуществляется в условиях нравственной консолидации двух и более личностей. Суть этой закономерности заключается в том, что саморазвитие нравственной культуры особенно активно осуществляется в ситуациях, когда одна личность оказывает нравственную поддержку другой, чаще всего более слабой и менее защищенной.

Девятая закономерность.

Нравственное саморазвитие личности наиболее эффективно осуществляется в условиях культуросообразной деятельности. Суть этой закономерности заключается в том, что нравственное само-

развитие, как и нравственная деятельность, осуществляются в неразрывном единстве с овладением интеллектуальной, эстетической, экологической, физической, коммуникативной культурой, то есть в процессе любой культуросообразной деятельности. Более того, эффективность нравственного саморазвития особенно возрастает в процессе созидания культурных ценностей и, наоборот, личность явно деградирует, если участвует в разрушении культурных ценностей, традиций и т.д.

Десятая закономерность.

Целостное нравственное саморазвитие личности осуществляется там и тогда, где и когда достигается единство слова и дела. И наоборот, личность, придерживающаяся двойных стандартов, то есть говорящая одно, а делающая другое, с неизбежностью деградирует, прежде всего в нравственном плане.

В контексте вышеизложенного следует заметить, что в последние годы нас все более интересовала и вдохновляла не только идея систематики базовых педагогических законов гарантированности качества образования, но и поиски законов и закономерностей педагогической прогностики.

Исследования, предпринятые в этом направлении, получили свое освещение в авторской монографии «Концептуальная педагогическая прогностика»[1].

Действительно, в последние годы накопилось научное знание и понимание того, что возможно и необходимо выделить из общей педагогики и сформулировать как относительно самостоятельную область научного знания, которую целесообразно было бы обозначить как «Концептуальная педагогическая прогностика».

Концептуальная педагогическая прогностика — это наука о законах и закономерностях возникновения, становления и развития педагогических теорий, а также принципах, методах и условиях, способствующих эффективности педагогического прогнозирования и развития соответствующих педагогических теорий.

---

[1] *Андреев В.И.* Концептуальная педагогическая прогностика. — Казань: Центр инновационных технологий, 2011. — 217 с.

Опираясь на метапринципы развития современных педагогических теорий (системный, аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический, герменевтический, бинарный, феноменологический и другие), автор предпринял попытку с и их методологических позиций проанализировать глобализационные вызовы качеству жизни, качеству образования и саморазвитию человека XXI в.

Все это дало возможность с учетом достижений современной педагогики, с одной стороны, выявить и систематизировать ряд базовых законов развития педагогических теорий, а с другой стороны — выделить и сформулировать приоритетные стратегии дальнейшего развития педагогической теории гарантированного качества образования.

Не имея возможности в рамках этого параграфа раскрыть и подкрепить конкретными примерами содержание выявленных и систематизированных нами законов педагогической прогностики, позволим себе лишь их перечислить:

- **Закон цикличности развития педагогических теорий.**
- **Закон природной, социальной, культурологической и технологической обусловленности (сообразности) развития педагогических теорий.**
- **Закон полисубъектности развития педагогических теорий.**
- **Закон системообразующего феномена в развитии педагогической теории.**
- **Закон системной интеграции и дифференциации научного знания в развитии педагогической теории.**
- **Закон многомерных бинарностей в развитии педагогических теорий.**
- **Закон конвергенции и дивергенции научного знания в развитии педагогических теорий.**
- **Закон межпредметного творческого переноса научного знания в развитии педагогических теорий.**
- **Закон мониторинга и обратной связи в развитии педагогических теорий.**
- **Закон оптимизации в развитии педагогических теорий.**

• Закон возрастания требований к эффективности и гарантированности качества образования (воспитания) в развитии педагогических теорий.

• Закон сотрудничества и конкуренции научных школ и отдельных ученых в развитии педагогических теорий.

Еще раз обратим внимание читателя на то, что каждый из вышеперечисленных законов обоснован и содержательно раскрыт в нашей монографии «Концептуальная педагогическая прогностика»[1].

И в заключение хотелось бы высказать свою оптимистическую надежду на то, что вышесформулированные законы развития педагогических теорий могут послужить, особенно для начинающих педагогов-исследователей, методологическими ориентирами, как своеобразная научная система многомерных координат в процессе их теоретических и практико-ориентированных поисков, в том числе и для дальнейшего развития теории и практики гарантированности творческого саморазвития человека в условиях субъектно-ориентированного образования.

4.3. Систематика законов гарантированности качества творческого саморазвития человека

Поскольку в основе любой концепции лежат некоторые базовые законы и закономерности, то применительно к разрабатываемой в течение более тридцати лет авторской концепции гарантированности качества творческого саморазвития человека также удалось выявить, обосновать и определить ряд законов, которые и будут сформулированы ниже.

1. **Закон эффективности самоактуализации целей, задач и проблем для творческого саморазвития человека**.

Чем более самостоятельно человек актуализирует соответствующие его силам и способностям цели, задачи и проблемы и целе-

---

[1] *Андреев В.И.* Концептуальная педагогическая прогностика. — Казань: Центр инновационных технологий, 2011. — С. 95-118.

направленно добивается их решения, тем выше достигается эффективность в его творческом саморазвитии.

2. **Закон эффективности самопознания для творческого саморазвития человека**.

Чем более глубоко и всесторонне человек познает себя и учитывает в своей жизнедеятельности свои сильные и слабые качества, тем большей эффективности он достигает в своем творческом саморазвитии.

3. **Закон эффективности самоопределения для творческого саморазвития**.

Чем более самостоятельно, мотивированно и глубоко осознанно осуществляется личностное и профессиональное самоопределение в различных ситуациях жизнедеятельности человека, тем большая эффективность достигается в его творческом саморазвитии.

4. **Закон эффективности самомотивации, направленной на достижение успеха в условиях глубокого осознания личной значимости и приоритетности цели и решаемой проблемы в различных ситуациях жизнедеятельности для творческого саморазвития человека**.

Чем чаще возникает и выше проявляется самомотивация, направленная на достижение успеха в условиях глубоко осознанной, лично значимой и приоритетной цели в процессе решения все более сложных задач и проблем в различных ситуациях жизнедеятельности, тем выше эффективность творческого саморазвития человека.

5. **Закон самоусложнения целей и задач для творческого саморазвития человека**.

Чем более систематически в различных ситуациях жизнедеятельности человек разумно и оптимально, с учетом своих сил и способностей, усложняет себе цели, задачи и проблемы и при этом добивается успеха в их решении, то это создает благоприятные условия для его творческого саморазвития.

6. **Закон эффективности овладения приемами и методами самоуправления для творческого саморазвития человека**.

Чем более целенаправленно человек овладевает и систематически совершенствует применение разнообразных приемов и методов

самоуправления в различных ситуациях жизнедеятельности, тем большей эффективности он достигает в своем творческом саморазвитии.

7. **Закон эффективности самосовершенствования своих личностных и профессиональных качеств для творческого саморазвития человека**.

Чем более целенаправленно и осознанно человек опирается на свои сильные качества и совершенствует слабые качества в различных ситуациях жизнедеятельности, тем большей эффективности достигает в своем творческом саморазвитии.

8. **Закон эффективности периодической мобилизации и релаксации для творческого саморазвития человека**.

Если в решении особо сложных и трудных задач и проблем периодически используются приемы и методы мобилизации и релаксации, то это приводит к повышению эффективности творческого саморазвития человека.

9. **Закон эффективности резонанса внутренних сил, способностей и личностных качеств, с одной стороны, и с внешними условиям, требованиями, трудностями, сложностями решаемой творческой задачи — проблемы — с другой, для творческого саморазвития человека**.

Чем чаще достигается своеобразный резонанс между внутренними силами, способностями и личностными качествами, с одной стороны, и внешними условиями, требованиями, трудностями и сложностями творческой задачи — проблемы — с другой стороны, тем выше эффективность творческого саморазвития человека.

10. **Закон неравномерности развития интуитивного и логического, эмоционального и рационального и других личностных качеств и способностей для творческого саморазвития человека**.

Чем более эффективно в различных ситуациях жизнедеятельности, в решении творческих задач и проблем личность преодолевает неравномерность развития интуитивного и логического мышления, эмоционального и рационального и других качеств и способностей, тем большей эффективности достигается творческое саморазвитие человека.

11. **Закон эффективности сотрудничества и сотворчества для творческого саморазвития**.

Чем большая продуктивность достигается в процессе сотрудничества и сотворчества как с отдельной личностью, так и в групповой учебной, профессиональной, разнообразной творческой деятельности, тем в большей степени это способствует повышению эффективности творческого саморазвития.

12. **Закон эффективности конкуренции и самоконкуренции для творческого саморазвития**.

Чем большая результативность достигается в процессе конкуренции и самоконкуренции (в стремлении превзойти свой прежний результат) в различных ситуациях жизнедеятельности человека, тем большая эффективность достигается и в его творческом саморазвитии.

Как показали наши многолетние исследования, а также результаты исследований наших аспирантов и докторантов, если даже не все, а хотя бы большинство из вышесформулированных законов творческого саморазвития целенаправленно и систематически применять в субъектно-ориентированном образовательном процессе, то удается достигнуть устойчиво высокой эффективности, то есть гарантированности качества творческого саморазвития не только студентов, но и учащихся старших классов общеобразовательных школ.

4.4. Идеология гарантированного качества творческого саморазвития человека

В начале этого параграфа попытаемся актуализировать внимание уважаемого читателя на те системообразующие элементы, на которых, на наш взгляд, может базироваться идеология гарантированного качества творческого саморазвития человека. Проектируемая и предлагаемая нами идеология как бы перекидывает мостик от теории (концептуально значимых идей, законов) к реальной педагогической практике творческого саморазвития

личности. Поэтому для того, чтобы раскрыть суть вновь проектируемой и предлагаемой идеологии, важно, с одной стороны, выявить и сформулировать проблемы и принципы творческого саморазвития личности, а с другой стороны — достаточно четко сформулировать факторы и условия, которые способствуют, и барьеры, которые препятствуют разрешению проблем творческого саморазвития личности.

Именно эти системообразующие элементы в проектируемой и предлагаемой нами идеологии творческого саморазвития личности далее и попытаемся изложить.

Итак, если мысленно проанализировать все сформулированные в предыдущем параграфе законы творческого саморазвития, то из них удается выделить две группы:

1. Законы активизации и интенсификации самопроцессов и самоспособностей.

2. Законы оптимизации в координатах многомерных бинарностей: оптимизации условий мобилизации и релаксации, сотворчества и конкуренции, внешних и внутренних факторов и условий для творческого саморазвития личности как человека культуры.

Поэтому в качестве базовых оснований при проектировании идеологии гарантированного качества творческого саморазвития человека могут быть взяты две ключевые идеи и соответствующие им принципы.

Во-первых, идею и **принцип целенаправленной активизации и интенсификации самопроцессов и самоспособностей** (самоактуализации, самомотивации, самопознания, самоопределения, самоуправления и творческой самореализации).

Во-вторых, идею и **принцип оптимизации сотворчества и конкуренции, мобилизации и релаксации**, влияния внешних и внутренних факторов, создающих реальные условия для устойчиво высокой эффективности, то есть гарантированности качества творческого саморазвития личности.

И в-третьих, хотелось бы особо обратить внимание на **принцип системности**. Так как позитивные изменения в одном из компонентов самоспособностей, например, в развитии способностей к самоуп-

равлению, с неизбежностью (на основе принципа системности) положительно влияют на все другие самоспособности и самопроцессы.

Однако эти ключевые идеи и принципы при разработке идеологии гарантированности качества творческого саморазвития человека нам важны не сами по себе, а как идеологические установки для решения проблем творческого саморазвития человека на всех основных этапах его жизнедеятельности.

Как известно, самопроцессы и самоспособности начинают проявляться где-то в два-три года, в тот момент, когда ребенок впервые заявляет родителям: «Я сам!»

Именно с этого этапа развития личностных качеств ребенка и начинается процесс саморазвития самостоятельности человека.

И как гениально подметил А.С. Пушкин, «…в самостоянии человека залог величия его». Поэтому одной из десяти нижесформулированных проблем творческого саморазвития личности учащегося (студента) в субъектно-ориентированной образовательной деятельности и будет:

1. Проблема максимального поощрения и психолого-педагогической поддержки самостоятельности человека на всех этапах его творчества и в различных видах его жизнедеятельности (в детском и школьном возрасте, в студенческом возрасте и даже в зрелые годы).

Наши исследования и обобщение богатого эмпирического материала в психолого-педагогической литературе позволяют выделить наиболее значимые факторы и условия, которые способствуют, и барьеры, которые препятствуют развитию самостоятельности личности, особенно в школьные и студенческие годы.

Итак, факторы и условия, которые способствуют саморазвитию самостоятельности учащейся и студенческой молодежи:

1. Достаточно высокий уровень владения приемами, методами психолого-педагогической поддержки учащегося, студента в развитии их самостоятельности со стороны педагогов и родителей.

2. Постановка перед учащимся, студентом все более сложных задач, заданий и создание условий для их выполнения.

3. Публичное поощрение реальных успехов и творческих достижений своих воспитанников, особенно в результате их успешного

участия в олимпиадах, конкурсах (взращивание в своих воспитанниках дух победителя).

4. Поощрение в своих воспитанниках активной жизненной позиции, гражданственности, честности и патриотизма.

5. Ненавязчивая поддержка своих воспитанников в особо экстремальных, кризисных ситуациях их жизнедеятельности.

6. Поощрение самостоятельных оценок, выводов, суждений, права морального выбора, права на самоопределение своих воспитанников.

7. Всегда следует помнить, что право на ошибку имеем мы все, в том числе и наши воспитанники.

Барьеры саморазвития самостоятельности учащейся и студенческой молодежи:

1. Излишняя опека, излишний контроль учащегося, студента со стороны родителей и педагогов.

2. Родительская, педагогическая боязнь: «Ах как бы чего не вышло...».

3. Заниженная планка требований, постановка задач ниже реальных возможностей учащегося, студента.

4. Незнание реальных сил, склонностей, способностей, творческого потенциала и возможностей своих воспитанников.

5. Излишняя критика недостатков и недостаточное поощрение реальных успехов своих воспитанников.

6. Отсутствие педагогического такта, недостаточное развитие педагогического мастерства, которое особенно необходимо в конфликтных и кризисных ситуациях взаимодействия родителей и педагогов со своими воспитанниками.

7. Низкий, часто недопустимо низкий уровень социализации самих воспитанников, низкий уровень их здоровья и адаптации к реалиям нашей жизни.

8. Недостаточное владение родителями, педагогами приемами и методами психолого-педагогической поддержки развития самостоятельности своих воспитанников.

2. Проблема создания в образовательной деятельности условий, стимулирующих способности учащихся (студентов) к само-

актуализации целей, задач и проблем, на решение и достижение которых они были бы в достаточной мере мотивированы и способны были бы их успешно решать самостоятельно.

Факторы и условия, способствующие развитию способностей к самоактуализации проблем и задач учащейся и студенческой молодежи:

1. Создание проблемных ситуаций в учебной, научной, трудовой, спортивной, досуговой, житейской и других видах деятельности учащихся (студентов), которые бы поощряли самих воспитанников актуализировать и формулировать лично значимые, интересующие их проблемы, задачи.

2. Создание условий права выбора, особенно из творческих, исследовательских, трудовых, житейских проблем, которые имеют личную значимость для учащегося, студента.

3. Глубокое и всестороннее изучение склонностей и способностей учащихся и студентов и их учет в организации различного вида деятельности, в ситуациях мотивированного выбора самими воспитанниками лично значимых для них задач и заданий.

4. Педагогическое стимулирование способностей учащихся, студентов видению противоречий и проблем, умений сформулировать задачу, конкретизировать цель деятельности.

5. Педагогически целенаправленное обучение, направленное на саморазвитие универсальных общеучебных умений по решению разнообразных по сложности, трудности и проблемности задач, в том числе и умений их формулировать и переформулировать.

6. Обучение с активным и систематическим применением эвристических методов (мозгового штурма, эмпатии, инверсии, организованных стратегий, методов ТРИЗ и других) генерирования новых идей, видению противоречий и формулировки проблем.

7. Психолого-педагогическая поддержка учащегося, студента, его самомотивации в процессе самоопределения и выбора вида деятельности, решаемых им самостоятельно задач и проблем.

Барьеры, препятствующие, сдерживающие саморазвитие способностей к самоактуализации задач и проблем учащейся и студенческой молодежи в различных ситуациях и видах деятельности:

1. Авторитарно-догматический стиль обучения и воспитания.

2. Знаниецентристский подход в образовании.

3. Низкий уровень профессионально-педагогической культуры родителей и отдельных педагогов.

4. Жесткое педагогическое управление, жесткий контроль со стороны педагога, ограничивающий свободу выбора учащихся, студентов в принятии самостоятельных решений, выбора решаемых задач, выполнения предлагаемых заданий.

5. Незнание педагогом интересов, склонностей и способностей своих воспитанников.

6. Низкий уровень проблематизации в обучении.

7. Низкий уровень владения педагогом теорией проблемного и эвристического обучения.

3. Проблема создания в образовательной деятельности условий для самопознания учащимся (студентом) своих сильных и слабых качеств, своих достоинств и недостатков, своих резервных возможностей для творческого саморазвития.

Факторы и условия, способствующие развитию способностей к самопознанию учащимся (студентом):

1. Периодическое использование тестовых и других методик для диагностики и самодиагностики личностных качеств, способностей и компетенций учащихся (студентов).

2. Актуализация внимания учащегося (студента) на его достоинства и недостатки, на его сильные и слабые качества.

3. Целенаправленная, педагогически организованная работа над типичными ошибками и затруднениями в процессе обучения учащегося (студента).

4. Педагогическая поддержка и помощь в разработке «Я-концепции» учащимся, студентом с целью актуализировать их внимание как на их сильные, так и слабые качества.

5. При использовании рейтинговой системы оценки знаний, компетенций важно, чтобы учащийся (студент) не только знал, какое место в рейтинге он занимает, но осознавал причины своих успехов и неудач.

Барьеры для развития способностей к самопознанию учащихся (студентов):

1. Не используются должным образом методики диагностики и самодиагностики учащихся (студентов).

2. Формально или вообще не используется балльно-рейтинговая система оценки знаний, компетенций учащихся (студентов).

3. Не используется «Я-концепция» творческого саморазвития учащихся (студентов).

4. Не ведется целенаправленная работа над ошибками учащимися (студентами), не актуализируется их внимание на те личностные качества, которые порождают эти ошибки.

4. Проблема создания в образовательной деятельности условий для самоопределения учащихся (студентов) в процессе самостоятельного выбора задач, заданий, видов деятельности, а также в ситуациях личностного, профессионального, нравственного выбора.

По проблемам создания условий для самоопределения учащейся молодежи имеется достаточно много глубоких и содержательных исследований таких авторов, как Е.А Климов, А.К. Маркова, А.А. Дергач, В.Ф. Сафин и других. По определению А.К. Марковой, «самоопределение-это сложный многоступенчатый процесс развития человека, его структурными элементами являются разные виды самоопределения-личностное, социальное, профессиональное и др. Эти виды самоопределения постоянно взаимодействуют. В одних случаях они предшествуют одно другому, например, личностное самоопределение может предшествовать и способствовать профессиональному, чаще всего они происходят одновременно, меняясь местами как причина и следствие. Жизненное самоопределение, возможно, лежит в основе других и начинается с первого дня жизни как выполнение человеком своего предназначения»[1].

А.К. Маркова выделяет семь этапов, которые характерны для любого самоопределения:

---

[1] *Маркова А.К.* Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. — С. 58.

«1 — установление человеком своих собственных особенностей, черт, возможностей, способностей;

2 — выбор человеком критериев, норм оценивания себя, «планки» для себя, точки отсчета, координат на основе системы идеалов, ценностей: что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя;

3 — определение своих наличных, уже имеющихся к сегодняшнему дню качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или неприятие себя: соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня, какова сегодня моя личность и др.;

4 — предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств, соответствующих требованиям норм, принятие или неприятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня: что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность, как профессионал;

5 — построение своих целей, задач, планов (близких, среднеотдаленных, отдаленных) для принятия себя: чего я хочу и как я намерен действовать;

6 — пересмотр человеком применяемых им критериев и оценок, ибо изменяются ценности, менталитеты в самом обществе, и сам человек выбирает разные из них на различных этапах своего развития;

7 — пересамоопределение — человек заново принимает или не принимает себя, затем цикл может возобновится. Косвенным свидетельством продолжающегося процесса самоопределения (или пересамоопределения, смены ценностей) являются внешние изменения, которые человек осуществляет в своей жизни — меняет профессию, круг знакомых, образ жизни, религиозные установки и др.»[1].

Таким образом, процесс самоопределения может служить как целям созидания и саморазвития в случае правильного, эффективного самоопределения, а так и деградации личности в случае, если допускаются просчеты в самоопределении.

---

[1] *Маркова А.К.* Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. — С. 57.

Поэтому, если учитель в школе, вузовский преподаватель в вузе содействуют развитию способностей своих воспитанников к самоопределению в различных ситуациях образовательной деятельности, то они тем самым содействуют их личностному росту.

5. Проблема создания в образовательной деятельности условий для самомотивации учащихся (студентов) на творческое саморазвитие и творческую самореализацию в различных видах и формах деятельности.

Факторы и условия, способствующие самомотивации учащихся (студентов) на творческое саморазвитие в образовательной деятельности:

1. Показ в процессе обучения и воспитания того, что является предметом познания не только общественной, социальной, культурной, научной значимости, но и личной значимости для учащихся (студентов).

2. Учет и всесторонняя поддержка интересов, склонностей и способностей учащегося (студента).

3. Создание условий и педагогическое стимулирование мотивации учащихся (студентов) на максимальную творческую самореализацию особенно в интересных для них видах деятельности.

4. Всесторонняя психолого-педагогическая поддержка учащихся (студентов) в их ориентации и самомотивации на непрерывное творческое саморазвитие.

5. Поощрение успехов и творческих достижений учащихся и студентов.

Барьеры, препятствующие развитию самомотивации учащихся (студентов) на творческое саморазвитие:

1. Незнание педагогом концепции, не владение технологией субъектно-ориентированного подхода в образовательной деятельности.

2. Неэффективное или вообще не использование приемов, методов психолого-педагогической поддержки самомотивации учащихся (студентов), их направленности на творческое саморазвитие, на максимальную творческую самореализацию.

6. Проблема создания в образовательной деятельности условий для стимулирования самоуправления учащихся (студентов) в

различных видах самостоятельной деятельности: в учебной, игровой, трудовой, спортивной, досуговой и т.д.

Самоуправление само по себе — это вид деятельности, которому можно и нужно учить — учить целеполаганию, планированию, самоорганизации, самоконтролю, самокоррекции, самооценке результата деятельности.

Факторы и условия, способствующие развитию самоуправления учащихся (студентов):

1. Целенаправленное обучение учащихся (студентов) приемам целеполагания, планирования, самоорганизации, самоконтроля, самокоррекции, самооценке результатов учебной и других видов деятельности.

2. Использование методик типа «Тайм менеджера», которые оптимизируют затраты времени на любой вид деятельности и обучают методам самоуправления.

3. Стимулировать и содействовать ученическому и студенческому самоуправлению.

4. Предложить старшеклассникам (студентам) провести хронометраж расходования личного времени, например, в течение недели, и провести самоанализ рациональности его использования (рациональное использование времени является одним из критериев эффективности самоуправления).

5. Предложить старшеклассникам (студентам) выявить свои достоинства и недостатки в самоуправлении и найти резервные возможности повышения его эффективности.

Барьеры, препятствующие развитию способностей самоуправления учащихся (студентов):

1. Авторитарный, жесткий стиль педагогического управления.

2. Отсутствие в образовательной деятельности спецкурсов, специальных занятий, где бы старшеклассников (студентов) целенаправленно обучали приемам и методам самоуправления, рационального использования времени.

3. Недостаточная или неэффективная поддержка со стороны педагогов ученического (студенческого) самоуправления.

7. Проблема создания в образовательной деятельности условий для самосовершенствования учащимся (студентом) своих личностных и профессиональных качеств, а также их ориентации на высокое качество выполнения любых заданий и видов деятельности.

Факторы и условия, способствующие самосовершенствованию учащихся (студентов) и повышению качества их разнообразных видов деятельности:

1. Систематическая ориентация на качество, проведение идеологии качества, высокой эффективности любой деятельности учащихся (студентов). Все, что делаем — делаем качественно, иначе зачем…

2. Педагогическое стимулирование мотивации учащихся (студентов) в работе над ошибками с целью их исправления, преодоления.

3. Всякий раз давать учащемуся (студенту) шанс на исправление своих недостатков, шанс на успех.

4. Оказывать дозированную помощь учащемуся (студенту) в случае его особых затруднений, в кризисных ситуациях его жизнедеятельности.

Барьеры, препятствующие самосовершенствованию учащихся (студентов), качеству различных видов их деятельности:

1. Равнодушие со стороны родителей, педагогов как к успехам, так и низкому качеству различных видов деятельности учащихся, студентов.

2. Не владение или недостаточно эффективное владение методикой воспитания, психолого-педагогической поддержки учащихся, студентов в различных, особенно сложных ситуациях обучения и воспитания учащихся (студентов).

8. Проблема создания в образовательной деятельности условий для максимальной творческой самореализации учащегося (студента) в различных ситуациях и видах деятельности.

Проблема эта достаточно сложная и многомерная, так как творческая самореализация учащегося (студента) детерминирована многими факторами и условиями образовательной деятельности.

Опираясь на результаты собственных исследований, а также исследований А.А. Деркача, Э.С. Сайко, О.А. Милис и других, можно дать следующее определение понятия «творческая самореализация». Творческая самореализация личности — это интегральная характеристика личностных свойств и качеств, которые целостно характеризуют стремление и способности личности к осуществлению своих целей и планов с учетом интересов, ценностно-смысловых ориентаций, а также возможностей (знаний, умений, компетенций, творческих способностей), практическое проявление которых в процессе решения лично значимых задач и проблем позволяет личности максимально проявить свой творческий потенциал.

Приведем для примера наиболее важные факторы и условия, способствующие творческой самореализации студентов — будущих педагогов:

1. Показ личной значимости, перспективности участия студентов в различных видах творческой деятельности.

2. Предоставление студентам права выбора творческих заданий, микроисследований, тематики курсовых, дипломных работ.

3. Участие в различных олимпиадах, конкурсах, различного вида проектно-творческой деятельности.

4. Разнообразие видов и форм творческой деятельности (учебно-творческой, научной, художественной, досуговой и т.д.).

5. Моральное и материальное поощрение творческих достижений, например, назначение именных стипендий.

6. Показ лучших образцов, анализ оригинальных творческих проектов.

7. Показ значимости для успеха творческой, исследовательской деятельности, необходимости саморазвития методологической культуры, культуры творческой деятельности, например, овладение методикой ТРИЗ (теорией решения изобретательских задач).

8. Ориентация учащихся (студентов) на высокое качество любой выполняемой деятельности, ориентация на качество конечного продукта своей деятельности.

9. Выявление и показ учащемуся (студенту) резервных возможностей качества его деятельности, резервных возможностей его творческой самореализации.

9. Проблема создания в образовательной деятельности условий для самоусложнения учащимся (студентом) задач, заданий и оказание психолого-педагогической поддержки в их успешном решении и выполнении.

Факторы и условия, содействующие самоусложнению, выбору учащимся (студентом) более сложных задач, заданий:

1. Периодическое предоставление учащимся (студентам) задач, заданий разного уровня сложности, проблемности, трудности и права их выбора с учетом интересов, склонностей и способностей самими учащимися (студентами).

2. Организация самостоятельной учебной и других видов деятельности учащихся (студентов) на пределе их способностей с тем, чтобы они осознали уровень своих творческих возможностей, уровень своих творческих достижений.

3. Подготовка учащихся (студентов) к участию во всевозможных конкурсах, олимпиадах.

Барьеры, препятствующие возможности учащихся (студентов) самостоятельного выбора такого уровня трудности, проблемности и сложности задач, заданий, которые бы соответствовали возможности их максимальной творческой самореализации.

1. Отсутствие в методическом арсенале педагога такого набора задач и заданий.

2. Не владение педагогом методикой психолого-педагогической поддержки, ориентации учащихся (студентов) на максимальную творческую самореализацию.

10. Проблема создания в образовательной деятельности условий и ситуаций как для сотрудничества и сотворчества, так и для соревновательности и конкуренции среди учащихся (студентов) с целью стимулирования их самопроцессов и самоспособностей, а также других личностных и профессиональных качеств.

Факторы и условия, способствующие развитию способностей к сотрудничеству и сотворчеству учащихся (студентов):

1. Периодическая постановка задач и заданий, выполнение которых осуществляется в малых учебных группах, требующих сотрудничества и сотворчества.

2. Формирование у учащихся (студентов) умений и навыков коллективной учебной, трудовой, игровой, досуговой, спортивной деятельности.

3. Организация коллективной проектно-творческой деятельности учащихся (студентов).

4. Развитие лидерских качеств учащихся (студентов) в различных видах групповой, коллективной деятельности.

5. Психолого-педагогическая поддержка ученического и студенческого самоуправления.

Факторы и условия для развития конкурентоспособности учащихся (студентов):

1. Организация всевозможных конкурсов, олимпиад, соревнований учащихся (студентов).

2. Ориентация учащихся (студентов) на высокое и наивысшее качество любой деятельности, качество конечного продукта своей деятельности.

3. Педагогически продуманная и оправданная система рейтинговой оценки качества учебной деятельности учащихся (студентов).

4. Моральное и материальное поощрение особо отличившихся, добившихся высоких и выдающихся результатов деятельности (в учебе, труде, науке, спорте, досуговой и в любой другой деятельности).

5. Психолого-педагогическая поддержка лидеров и стимулирование саморазвития лидерских качеств учащихся (студентов).

Как и во многих других вышеописанных ситуациях, главным барьером для эффективной организации сотрудничества и сотворчества, а также активизации процесса саморазвития конкурентоспособности учащихся (студентов) является низкий уровень психолого-педагогической культуры некоторых педагогов, их неумение, а часто просто нежелание организации такого вида деятельности своих воспитанников.

В заключение этого параграфа следует обратить особое внимание читателя но то, что некоторые факторы, как и некоторые барьеры, повторяются, несмотря на то, что анализируются педагогические возможности стимулирования саморазвития разных

компонентов творческого саморазвития личности учащегося или студента. Например, применение методики, приемов психолого-педагогической поддержки возможно и даже необходимо применять практически для активизации любых самоспособностей и самопроцессов творческого саморазвития и учащихся, и студентов. Это еще раз говорит о том, что важен и нужен системно-деятельностный подход, системно-деятельностная субъектно-ориентированная идеология творческого саморазвития как учащихся средней школы, так и студентов вузов.

И еще, в завершении хотелось бы подчеркнуть, что в содержании этого параграфа представлена всего лишь идеология ориентации педагогов, а через них — идеология ориентации учащейся и студенческой молодежи на творческое саморазвитие. Идеология, как было подчеркнуто в начале этого параграфа, перекидывает мостик от теории (концептуально значимых идей, законов) к реальной практике, и только!

Сами же методики практической ориентации обучающихся на творческое саморазвитие обоснованы автором ранее, и читатель может с ними познакомиться в наших ранее изданных учебных пособиях, на которые были ссылки в предыдущих параграфах и главах.

Глава 5

ГАРАНТИРОВАННОСТЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ, СПРАВЕДЛИВОСТИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ КАК РОССИЙСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ ДЛЯ XXI в.

5.1. Об истории, роли и значении российской национальной идеи

Поиски российской национальной идеи имеют свою весьма длительную и достаточно сложную историю. Поскольку вопрос о национальной идее связан с пониманием целей, ценностей, смыслов жизни, нашего мировоззрения, менталитета, понимания роли и назначения России в мировом пространстве и мировом развитии, то становится более чем очевидным, насколько сложна эта проблема.

Поиски, обсуждение роли и значения российской национальной идеи можно найти в трудах В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Гумилева и многих других великих мыслителей.

Очень лаконично и исключительно точно сказал относительно национальной идеи Ф.М. Достоевский: «Без высшей идеи не может существовать ни человек, ни нация».

История России, особенно последнего периода, убедительно показывает, что без высшей национальной идеи страна теряет свою пассионарность, темпы целенаправленного движения к своему лучшему будущему.

Для того, чтобы актуализировать значимость того, насколько в современной ситуации нужна и важна российская национальная идея, следует, на наш взгляд, осознать и понять, что стало с Россией за последние 20 лет и главное, по чьему сценарию все это произошло и продолжает происходить. А для этого процитируем мало известное современному читателю высказывание Алена Даллеса, бывшего в 1953—1956 гг. директором ЦРУ США, одним из главных идеологов холодной войны.

В книге «Размышления о реализации американской послевоенной доктрины против СССР», изданной еще в 1945 г., он писал: «Человеческий мозг, сознание людей способны к изменению. Посеяв там хаос, мы незаметно подменим их ценности на фальшивые и заставим их в эти ценности верить. Мы найдем своих единомышленников, своих союзников в самой России.

Эпизод за эпизодом будет разыгрываться грандиозная по своему масштабу трагедия гибели самого непокорного на земле народа, окончательное необратимое угасание его самосознания. В управлении государством мы создадим хаос и неразбериху. Мы будем незаметно, но активно и постоянно способствовать самодурству чиновников, взяточников, беспринципности, предательству, национализму и вражде народов, прежде всего вражде и ненависти к русскому народу, все это мы будем ловко и незаметно культивировать. Все это расцветет махровым цветом. И лишь немногие, очень немногие будут догадываться или даже понимать, что происходит. Но таких людей мы поставим в беспомощное положение, превратим в посмешище. Найдем способ их оболванить и объявить отбросами общества. Мы будем вырывать духовные корни. Опошлять и уничтожать основы народной нравственности. Мы будем расшатывать, таким образом, поколение за поколением. Мы будем драться за людей с детских, юношеских лет. Главную ставку всегда будем делать на молодежь. Станем разлагать, развращать, растлевать ее. Мы сделаем из них циников, пошляков, космополитов. Вот так мы это сделаем».

И как ни печально, они это сделали. И если мы, россияне, этого не понимаем, не будем жить своим умом, то с нами и далее будет происходить то же самое, по тому же самому сценарию, как это про-

изошло с Советским Союзом, все это же самое будет происходить и с современной Россией.

Вот почему надо постоянно спрашивать с самих себя: Что с нами происходит? Почему это происходит? И что необходимо сделать, чтобы остановить процесс прежде всего духовно нравственной деградации нации? Что необходимо сделать, чтобы развернуть корабль Российского цивилизационного саморазвития в нужном нам направлении?

Вопросов, как говорится, больше, чем ответов. Но один из ответов, как считают многие ученые РАН[1], заключается в том, что в современной России нет мощной, вдохновляющей, общепризнанной российской национальной идеи. Такой национальной идеи, которая была бы понята и принята если не всеми, то большинством населения страны, которая была бы одновременно суперзначимой и сверхпродуктивной. Вот в чем проблема!

Однако, чтобы более глубоко и достаточно содержательно понять и всесторонне осмыслить эту проблему, нужно как минимум знать историю этой проблемы, понимать ценность и сущность национальной идеи и то, какая именно национальная идея может быть значимой и вдохновляющей на современном этапе и для современной России.

В поисках ответа на эти и ряд других вопросов, касающихся российской национальной идеи, обратимся к истории этой проблемы.

Особенность менталитета российского народа такова, что на каждом историческом этапе развитии России у нее всегда была суперзначимая, всем понятная национальная идея.

«Что нам делать?» — спрашивал князь Дмитрий перед Куликовской битвой святого Сергия. **«Русь защищать!»** — отвечал ему святой. Что может быть выше для нации, чем защита Отечества.

В дореволюционной России национальная идея была четко и понятно воплощена в формуле **«Православие. Самодержавие. Народность»** и в призыве: **«За веру, Царя и Отечество!»**.

---

[1] Национальная идея России. В 6 т. — М.: Научный эксперт, 2012. — Т. 1. — 752 с.

Строительство социализма также имело мощные, вдохновляющие национальные идеи: **«План ГОЭЛРО — электрификация всей страны!»**.

И в Великую Отечественную войну национальная идея была всеми понятна и всеми принята как закон: **«Все для фронта, все для победы!»**.

Национальная идея чаще всего существует в форме девиза. Для Советского союза неизменными девизами были: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь! Вперед, к победе коммунизма!».

Национальная идея в форме лозунга имеется у многих стран мира. Приведем наиболее характерные. Вьетнам: «Независимость, Свобода, Счастье». Швейцария: «Один за всех — все за одного». Япония: «Страна восходящего солнца». Франция: «Свобода. Равенство. Братство».

И дело не только в лозунгах. Национальная идея формирует и рефлектирует в сознании масс целой страны все то наиболее важное и значимое, что является национальным императивом. Национальная идея вбирает и аккумулирует в себе все то, что формирует и общенациональную цель, и смысл жизнедеятельности целой страны, всего проживающего в этой стране народа.

Поэтому, если на каком-то отрезке своей истории страна не имеет своей общенациональной идеи, то она как корабль без капитана и к тому же без компаса дрейфует по воле волн в стихии океана современной чрезвычайно бурной, но не всегда понятной жизни.

Это понимают не только ученые РАН сегодня, но и понимают, и понимали политики, в том числе в те лихие 90-е прошлого века, когда лозунги и идеологию развитого социализма сменили на лозунги и идеологию рыночной экономики.

В подтверждение этого суждения в первом томе «Национальная идея России», отражающем результаты исследований ученых РАН, читаем буквально следующее:

«… Ельцин в свое время даже эдикт издал: «Разработать за два месяца мне национальную идею России!».

Президиум РАН пытался соответствующий НИИ открыть. Ничего тогда не получилось. Теперь-то ясно почему, учитывая, что

ельцинское время в историческом смысле было временем как раз уничтожения животворящей национальной идеи России»[1].

Почему и тогда, в 90-е годы, и сегодня, несмотря на колоссальную исследовательскую работу, предпринятую учеными РАН, изданную в шести томах, мы по существу так и не имеем вдохновляющей, всеми принятой и признанной Российской национальной идеи?

И несмотря на то, ученые РАН на основе своих скрупулезных исследований и содержательных доказательств выделили и сформулировали национальную идею, которая представлена в форме лозунга: **«Моя страна должна быть, и быть всегда!»**.

Возможно, мои высказывания по поводу этой идеи и этого лозунга будут спорными, но я на этот счет имею следующие соображения и суждения:

1. Проблемы цивилизационного развития стран современного мира в целом и российской цивилизации в частности настолько сложны, многомерны и многогранны, что какая-то одна национальная идея, один единственный национальный девиз или лозунг не может исчерпывать и вобрать в себя все то богатство идей, чтобы содержательно представить как российскую национальную идею.

2. Ученые РАН в поисках российской национальной идеи провели колоссальную исследовательскую работу по выявлению динамики всех основных показателей развития России за последние 20 лет и сделали вывод: «С начала 1990-х гг. происходит снижение практически всех потенциалов жизнеспособности страны, не останавливающееся в условиях управленческих действий в рамках современной модели страны и подводящие Россию к грани несостоявшегося государства по сценарию СССР»[2]. Я позволю себе эту же самую мысль высказать проще и определеннее. В условиях рыночной экономики и либерально-попустительской идеологии за последние 20 лет Россия деградировала по всем базовым жизненно

---

[1] Национальная идея России. В 6 т. — М.: Научный эксперт, 2012. — Т. 1. — С. 170.

[2] Там же. — С. 48.

важным показателям. А искать привлекательную, вдохновляющую национальную идею в современной российской рыночной модели жизнедеятельности страны, которая представляет в своей сущности олигархо-бюрократический и коррупционный капитализм, который привел к жесточайшему кризису всех основных сфер жизнедеятельности России, просто напрасная трата сил и времени.

3. Однако ученые РАН, благодаря их многогранному и скрупулезному исследованию (отраженному в шести томах), тем не менее сформулировали правильную национальную российскую идею, которая сведена ими к следующему лозунгу «Моя страна должна быть, и быть всегда!».

4. Да, эта идея действительно правильная, но это идея для вчерашнего и сегодняшнего дня, чтобы спасти Россию от окончательного развала. И надо отдать должное Владимиру Владимировичу Путину как Президенту, и нашему правительству во главе с Дмитрием Анатольевичем Медведевым, которые сделали в эти годы колоссальные усилия, чтобы спасти Россию от полного развала.

А что дальше? Все большее и большее число самых высокопрофессиональных и самых талантливых российских граждан покинули и продолжают покидать Россию. А другие начинают понимать и прозревать, что идеи рыночной экономики в их современном Российском варианте не спасают страну от деградации, особенно в духовно-нравственной сфере. А без позитивно развивающейся духовно-нравственной сферы ни человек, ни нация не имеют будущего.

Страна-то может и быть, но жить в такой стране честному и порядочному, творческому человеку очень сложно. Найти применительно к современной российской рыночной идеологии и экономике можно только лозунг типа: «Обогащайся, кто как может!». Поэтому действительно вдохновляющая для большинства российских граждан национальная идея лежит где-то за пределами рыночной экономики. Но где?

В плане будущего России, в том направлении, в каком она движется сегодня, то есть по пути только рыночной экономики и олигархо-бюрократического капитализма, нас ждет деградация, медленное умирание нации и превращение России в колониальную

державу, поставляющую Европе и Китаю нефть, газ и прочее сырье в обмен на всевозможные товары, машины, оборудование, ширпотреб и т.д.

На мой взгляд, ответы для будущего России надо искать в ее прошлом.

70 лет Советской власти, беспрецедентный социальный эксперимент, через который прошла Россия — это бесценный исторический инновационно-творческий капитал, из которого мы пока извлекли очень мало. А должны были бы глубоко осмыслить не только трагические ошибки и заблуждения, но и извлечь все самое ценное и положительное, что может быть творчески переработано и использовано для саморазвития современной России.

Ни для кого не секрет, что многим странам мира социализм дал много ценных идей в том направлении, как необходимо развивать образование, здравоохранение, культуру, социальную сферу, чтобы человек гарантированно имел работу и уверенность в завтрашнем дне.

Идеи социальной защищенности рабочего человека, человека-труженика во всех видах и формах деятельности — это в своей основе идеи социализма. Многие идеи социальной защищенности человека-труженика, человека-творца из социализма перекочевали в страны развитого капитализма. Например, в Швецию (не случайно же говорят о шведском социализме), Финляндию, Южную Корею, Сингапур, где качество жизни выше, чем в Соединенных Штатах Америки, которая, кстати, в XX в. тоже многое позаимствовала у Советского Союза.

Мощным двигателем капитализма являются частная собственность, предпринимательская инициатива, конкуренция в производстве товаров и услуг. Капитализм генерировал чрезвычайно много законов демократизации общества, замечательных идей и технологий, особенно в направлении менеджмента качества, гарантированного качества товаров и услуг.

Но будущее России, если мы хотим чтобы она развивалась и встала на путь цивилизационного и инновационного саморазвития — не социализм и не капитализм в их чистом виде, а интеграция

достоинств, лучших идей и социальных технологий социализма и капитализма.

Мои взгляды на будущее в развитии России близки или даже совпадают с позицией академика А.Д. Сахарова о возможности и необходимости конвергенции идей социализма и капитализма.

Андрей Дмитриевич Сахаров считал, что конвергенция идей социализма и капитализма даст мощный импульс демократизации, демилитаризации, социальным и научно-техническим процессам, что это единственный альтернатив гибели человечества. Концептуальные идеи конвергенции социализма и капитализма в разных вариантах также развивались основоположником русской и американской социологии, выдающимся ученым XX в. Питиримом Александровичем Сорокиным. В различных вариациях эти идеи высказывались и обосновывались в работах У. Ростоу, Дж. К. Гелбрейтом (США), Р. Ароном (Франция), О. Флехтхаймом (ФРГ) и др. учеными. Много замечательных и продуктивных идей о построении сверхобщества как общества XXI в., интегрирующего лучшие социальные идеи и технологии социализма и капитализма, построение этого сверхобщества путем преодоления недостатков социализма и капитализма, высказаны в фундаментальных исследованиях выдающего отечественного философа, социолога и мыслителя А.А. Зиновьева, работы которого я неоднократно цитировал в этой книге.

Как известно, социализм чаще всего критикуют за репрессии, плановую экономику и авторитаризм. Вот что по этому поводу высказывал А.А. Зиновьев, которого выдворили из Советского Союза, после того, как он прожил несколько лет в Германии, он дал интервью корреспонденту «Советской России» относительно того, что на Западе не придерживаются плановой экономики: «…Это ложь и ерунда. Я вам скажу такую вещь.

Плановости в западной современной экономике больше, чем было в советской экономике, и командности больше. Современная западная экономика — планово-командная экономика. Внутри экономических структур, в особенности этих гигантских экономических империй, там жесткая диктатура и дисциплина. Планы-то

составляются не на год, не на два и даже не на пять лет. На десять! Это перенято у нас»[1].

И далее Виктор Кожемяко спросил относительно социальной сферы, которая была в Советском Союзе. Вот что на это ответил А.А. Зиновьев: «Конечно, самыми великими достижениями социалистической системы были гарантированная работа, гарантированное образование, причем высочайший уровень образования, бесплатное медицинское обслуживание, пенсионные выплаты. Только сейчас, живя на Западе, я вполне начал понимать — не то что понимать, я понимал это давно — начал ощущать на собственной шкуре, что такое бесплатное медицинское обслуживание, что такое гарантированная работа. В Германии скоро будет уже 5 млн безработных. И найти работу, будь ты трижды с образованием, весьма не легко. Чем ты квалифицированнее, тем труднее найти работу! А медицинское обслуживание? Люди наши еще не знают, что такое на Западе медицинские кассы и прочее.

Надо прямо сказать: по условиям жизни для средних слоев населения, для большинства населения наша система-это неповторимая система. Она станет со временем легендарной»[2].

Не все так плохо было и в советской системе образования. Я не ставлю своей задачей сейчас проанализировать все достоинства советской системы образования. А то, что на период 60—70-х годов прошлого века советская система образования была одной из лучших образовательных систем в мире — это факт, и факт общепризнанный. И наоборот, за последние 20 лет ни одна реформа в сфере образования в России не увенчалась успехом — это тоже факт.

То, что, например, введение ЕГЭ, как системы тестового контроля знаний, значительно снизила интеллектуально-творческий потенциал страны — это общепризнанный факт. Система ЕГЭ задумывалась как средство борьбы с коррупцией при поступлении в вуз. Однако коррупционные процессы в вузе при невероятно низ-

---

[1] Интервью Виктора Кожемяко с философом, социологом и писателем А.А. Зиновьевым, газета «Советская Россия». 16 сентября 1997 г.

[2] Там же.

ких зарплатах вузовских преподавателей не исчезли, а введение ЕГЭ еще дополнительно способствовало распространению коррупции и в средней школе.

Что касается высшей школы, то, сломав очень неплохую и отлаженную систему подготовки специалистов (специалитет) и развернув невиданно бурную деятельность по подготовке в высшей школе преимущественно бакалавров, этим самым мы также существенно снизили профессионально-творческий потенциал России. Дело в том, что бакалавр-инженер — это, по существу, лаборант. Нужно ли современной России столько лаборантов в промышленности и сельском хозяйстве? А что такое бакалавр-учитель или бакалавр-врач? Вы хотели бы, уважаемый читатель, чтобы ваши дети учились у педагога-бакалавра или лечились у врача-бакалавра? В современной Финляндии, как об этом сообщали российские учителя, посетившие эту страну[1], и в школах, и лицеях работают только учителя-магистры, и их прием, как правило, осуществляется на конкурсной основе. Наша позиция по этому вопросу такова, что в современной России необходимо не двухуровневое, а трехуровневое высшее образование: 10-15% необходимо обучать до уровня бакалавра, 60-70% до уровня специалиста (специалитет) и 10-15% — до уровня магистратуры.

Трехуровневое образование позволило бы существенно поднять и качество образования, и оно не противоречит Болонской декларации по вхождению российской системы высшего образования в Европейское образовательное пространство. При трехуровневой системе образования достигается целый ряд преимуществ: 10-15% бакалавров — это, по существу, либо самые слабые студенты, либо те, которые по материальным или семейным обстоятельствам не способны продолжать образование. 60-70% студентов — это прежний специалитет, который зарекомендовал себя, и эти студенты как специалисты по прежнему будут востребованы. 10-15% магистров — это наша будущая профессиональная элита. Она также будет весьма востребована. Если, конечно, наша профессиональная и

---

[1] См. «Учительскую газету» от 11 декабря 2012 г.

научная элита будет иметь возможность достойно зарабатывать в наше стране, а не будет ориентирована на выезд за границу.

При трехуровневой системе высшего образования нам придется на год-два продлевать обучение студентов в вузе. Но, как уже ранее цитировалось в этой книге, расчеты американского экономиста лауреата Нобелевской премии Г. Беккера показывают, что **дополнительный год обучения студентов в вузе дает порядка 5% прироста ВВП страны**. То есть трехуровневое образование — это весьма мощный экономический ресурс и инновационный импульс для развития современной России!

Не могу умолчать и о другом «реформаторском ноу-хау», на основе которого по инициативе Министерства образования и науки РФ во главе с А.А. Фурсенко произошло присоединение достаточно эффективно работающих российских педагогических вузов к классическим университетам, которое к тому же прошло вопреки протестам педагогической общественности. В ближайшие десятилетия Российская средняя школа, видимо, будет пожинать плоды этого «реформаторского ноу-хау», на основе которого, по существу, был разрушен «специалитет» в подготовке российских педагогов как достаточно эффективных специалистов. То, что советские и российские педагоги по своему профессионально-творческому потенциалу были одни из лучших в мире, говорят следующие факты. Например, наши педагоги, выезжающие ранее по контракту работать в Африку по линии ЮНЕСКО, имели наибольшее число благодарностей по сравнению с педагогами из других стран. А как рассказывал мне академик Б.С. Гершунский, работавший в последние годы своей жизни в США, наши учителя, особенно физики, химики, математики, эмигрировавшие, например, в Америку, уже через год языковой адаптации становились там первоклассными педагогами. Подготовка же преимущественно педагогов-бакалавров в наших классических университетах, как это реально оцениваю я сам, работая в Казанском Федеральном университете, требует колоссальных усилий как в разработке принципиально новых программ, учебников, то есть значительных усилий по перестройке как теоретической, так и практической подготовки будущего учителя.

Особенно практико-ориентированной подготовки. Дело в том, что особенностью российских педагогических вузов страны, особенно лучших педагогических вузов, была апробированная система непрерывной педагогической практики студентов с первого по пятый курс включительно. В классических же университетах именно такой непрерывной, практико-ориентированной и эффективной системы никогда не было и вероятно не будет. Поэтому новоиспеченные педагоги-бакалавры из классических университетов в теории возможно кое-что и будут знать, но мало чего будут уметь практически. А, например, учитель физики, это не физик- теоретик, а именно учитель-физик, умеющий прежде всего преподавать и воспитывать.

В декабре 2010 г. на одном из заседаний Российской академии образования, когда в педагогических кругах заговорили о присоединении педагогических вузов к классическим университетам, против этого «реформаторского ноу-хау» Министерства образования и науки РФ выступали известные академики РАО В.Д. Шадриков, Е.В. Ткаченко и другие. Сопротивление же самих педагогических вузов и классических университетов очень скоро было сломлено, несмотря на убедительные аргументы и выступления в педагогической прессе о том, что этот процесс механического объединения существенно подорвет и качество российского педагогического образования, да и непосредственно самого классического университетского образования.

О том, что еще произошло с современной российской системой образования в результате ельциновских и последующих реформ, можно также судить и из нижеприведенной цитаты Н.Д. Никандрова. Для нас это высказывание не только важно, но и авторитетно, так как это размышления и суждения Президента Российской Академии образования: «Надо ли говорить о том, что реформа образования для нас жизненно необходима? По-моему это вполне очевидно. Прежде всего потому, что Россия по сравнению с Советским Союзом потеряла ряд существенных позиций в образовании, как, впрочем, во многом другом. Восполнить эти потери простым возвращением к прежней и, надо признать, неплохой системе образования, сегодня уже невозможно. Все-таки та система была хорошо

приспособлена к потребностям совсем другого государства, основанного совершенно на иных принципах, чем нынешнее. Изменилось не только государство, существенным образом изменилось и общество, поменялись ценностные ориентации людей. Все это непреложные факты, с которыми следует считаться. При этом можно, конечно, только сожалеть о тех невосполнимых потерях, которые были допущены во время горбачевской перестройки и ельцинских реформ, прежде всего, естественно, в экономике.

Напомню, что в июне 2004 г. Президент России Владимир Владимирович Путин, признав ситуацию, складывающуюся в 1990-х гг., крайне кризисной для экономики, отметил, что падение производства составило тогда 40%. Спорить с президентом трудно. Мне в таких случаях вспоминаются замечательные слова адмирала Степана Осиповича Макарова, который говорил: «Кругозор наблюдения есть функция высоты наблюдателя». Так что будем считать, что президенту, безусловно, виднее. Но все же приведу и другие цифры, которые назывались неоднократно: если во времена Великой отечественной войны мы потеряли 17% производственного потенциала, то за период реформ Бориса Николаевича Ельцина такие потери составили 51%. И совершенно естественно, это не могло не сказаться самым негативным образом и на экономическом положении страны в целом, и на социальной защищенности подавляющего большинстве ее граждан. Я, конечно, не имею в виду богатых и очень богатых людей, получивших выгоду от реформ; их в стране по разным подсчетам от 3 до 7%. Положение же основной массы народа в период проведения реформ, то есть тех, кто живет на зарплату, в том числе и на бюджетную зарплату, было особенно уязвимым. Остается оно незавидным и сегодня. Поэтому, когда мы говорим о несомненном приобретении реформаторских лет — о том, что россияне, как никогда, свободны, вспоминаются слова Петра Аркадьевича Столыпина: «Бедность — худшее из рабств». Можно сколько угодно провозглашать различные свободы, но если человек беден, то экономической базы для осуществления и реализации этих свобод нет. Вряд ли данный факт нуждается в доказательстве.

Все вышесказанное надо иметь ввиду, когда мы обращаемся к сегодняшним проблемам образования»[1].

Я полагаю, что сказанное Н.Д. Никандровым семь лет назад относительно реформ в экономике и о их разрушительном влиянии на качество жизни россиян и на качество образования, не потеряло своей актуальности и сегодня.

Однако о том, что мы двигаемся не в том направлении, и то, что наши усилия за последние 20 лет имеют не столько созидательную, сколько разрушительную силу, нам все чаще напоминают не только выдающиеся ученые и политики, об этом постоянно напоминают и те, кого можно с полным основанием назвать совестью нации. Я имею, например, в виду известного российского писателя Даниила Александровича Гранина, главными критериями которого в оценке нашего прошлого и настоящего являются нравственные критерии.

«В советское время, — пишет Даниил Александрович Гранин, — низкий нравственный уровень можно было оправдать страхами, идеологией, репрессиями. В нынешнем человеке мы, очевидно, имеем дело с принципиально другим отношением к стыду и совести. Появились новые требования к ним, новые, куда более заниженные уровни стыда и совести, и они считаются нормальными.

Вот поголовное бесстыдство чиновников, для которых любые законы определяются степенью взяткоемкости.

Вот олигархи, которые захватили народные достояния лесов, недр, жилья и получили миллиарды — за что? Они ничего не изобрели, не открыли в науке, ни в экономике, ни в производстве, ничего не дали обществу, тем не менее стали владельцами огромных состояний, в основном по праву захватчиков, «оккупантов».

Вот депутаты всех уровней добиваются своих мандатов с помощью пустых обещаний, лжи и обмана.

В стране повсеместно воцарились культ денег и воровство.

Телевидение на всех каналах заботится не столько о просвещении, не о воспитании, сколько о рекламе, рейтингах ради своих доходов.

---

[1] *Никандров Н.Д.* Перспективы развития образования в России. — СПб.: СПбГУП, 2005. — С. 3-4; Избранные лекции университета; Вып. 26.

В последние годы своей жизни Дмитрий Сергеевич Лихачев упорно возвращался к проблеме совести. Он с печалью видел, как она перестает быть мерилом нравственности, как Россия становится страной без стыда и совести»[1].

Все то, что сказано выше Даниилом Александровичем Граниным, можно в том или ином варианте постоянно слышать от любого искренне переживающего, интеллигентного человека, думающего о будущем России.

Это еще раз говорит о том, что вектор движения России к ее лучшему будущему необходимо менять. И менять как можно быстрее, пока мы не пришли к полной нравственной деградации и распаду.

В этой ситуации одним из цементирующих оснований может и должна стать российская национальная идея.

Поэтому вернемся к поиску достойной если не для всех, то для большинства российских граждан вдохновляющей национальной идеи.

Роль и значение российской национальной идеи в современных условиях нашей жизни трудно переоценить. Национальная идея обладает мощной энергетикой, так как мобилизует и направляет самосознание масс на решение самых сложных и вместе с тем самых значимых и приоритетных проблем, которые непременно должны быть решены, так как от этого зависит будущее нации. Национальная идея должна быть четко и понятно сформулирована.

Изучая современные взгляды и наиболее продуктивные подходы российских ученых, политиков, общественных деятелей на возможности выдвижения российской национальной идеи, я пришел к следующим выводам:

1. В связи с системным кризисом, невероятными сложностями, проблемами и вызовами, которые должна преодолеть и разрешить современная Россия в ближайшие 10-20 лет, универсальная идея еще должна «вызреть». Хотя она просматривается и проявляется уже сегодня. Она, на мой взгляд, уже просматривается и периоди-

---

[1] *Гранин Д.А.* Причуды моей памяти. — М.: ЗАО Центрополиграф, 2009. — 337 с.

чески формулируется многими российскими политиками, учеными и общественными деятелями. Суть ее чрезвычайно проста: **будущее России как великой державы — это инновационное, творческое саморазвитие на основе конвергенции идей и достижений социализма и капитализма**.

2. Вместе с тем даже эта универсальная российская национальная идея не исключает, а предполагает расстановку приоритетов и выдвижение суперзначимых отраслевых, то есть сфероориентированных общенациональных российских идей.

Таковой суперзначимой общенациональной российской идей для образовательной сферы, которая позволяет дать мощное ускорение саморазвитию всей страны, может стать **идеология и соответственно идея гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития, справедливости и конкурентоспособности**.

Эта общенациональная идея на данном историческом этапе развития России, если она будет принята и практически реализована, то как мощнейший локомотив даст колоссальный энергетический и пассионарный импульс для творческого саморазвития и других сфер жизнедеятельности России.

Гарантированное качество образования на основе творческого саморазвития и творческой самореализации человека, если оно будет достигнуто, если по качеству образования и творческого саморазвития человека Россия войдет вначале в двадцатку, далее в десятку, а в перспективе — и в тройку лучших стран мира, то Россия успешно справится с любыми кризисами и вызовами XXI в.

Выше цели, чем образовать и воспитать, и творчески саморазвить в Человеке все его духовно-нравственные, профессионально-творческие силы и способности в XXI в. нет!

Высшая цель, высшая ценность и высший императив XXI в. это Человек как самосозидающийся субъект и как созидающая личность. А базовым, системообразующим механизмом движения человека в этом направлении может быть гарантированность качества образования на основе творческого саморазвития человека при параллельном и систематическом повышении качества его жизни.

Поэтому гарантированное качество образования — это одновременно гарантированное повышение качества жизни человека в современной России.

5.2. Как сделать российское образование гарантированного качества на основе творческого саморазвития, справедливости и конкурентоспособности?

В завершающем параграфе этой книги я хотел бы еще раз в обобщенном виде раскрыть и сформулировать наиболее актуальные ключевые проблемы, которые передстоит решить в ближайшие годы, а также выделить те факторы, условия, на которые следует опираться с тем, чтобы выстроить некоторую модель «Дорожной карты», как основы для движения в направлении гарантированного качества российского образования.

Поскольку понятие «дорожная карта» чаще всего используется политиками для обозначения процедур решения чрезвычайно сложных и суперсложных политических проблем, то следует уточнить смысл этого понятия применительно к решению проблем нашего исследования.

Под «дорожной картой» в контексте данного исследования имеется в виду совокупность базовых наиболее сложных и наиболее важных проблем, а также наиболее вероятных факторов и условий их успешного решения, которые в целостном единстве представляют собой своеобразный план или наиболее вероятный сценарий развития событий по решению возникших проблем.

Итак, если попытаемся хотя бы в первом варианте разработать «Дорожную карту», то тем самым мы сможем ответить на вопрос: как сделать российское образование гарантированного качества на основе творческого саморазвития, справедливости и конкурентоспособности?

Базовыми элементами этой «Дорожной карты» может быть следующий ряд проблем, наиболее вероятные и значимые факторы и условия их эффективного разрешения:

1. **Проблема повышения финансирования сферы образования в России как минимум в 2 раза, то есть увеличение инвестиций в образование до 7-8% ВВП**, что абсолютно необходимо для затрат по практической реализации предлагаемой нами концепции и идеологии. Это также необходимо и для дальнейшей системной разработки инновационных теорий и технологий гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека, справедливости и конкурентоспособности Российской системы образования.

Нелишне заметить, что в таких странах как, например, Финляндия, Сингапур, Южная Корея, которые входят в тройку лучших по качеству образования и качеству жизни населения, их вклад в сферу образования составляет более 8%, а, например, Южная Корея вкладывает в образование около 20% ВВП, что позволило Южной Корее за последние 50 лет войти в пятерку самых эффективных экономик мира!!!

В контексте вышеизложенного будет также уместным заметить, что среди педагогической интеллигенции Росси можно часто слышать такой далеко не риторический вопрос: почему такая вопиющая несправедливость в оплате нашего труда по сравнению с тем, как педагогический труд оплачивается за рубежом?

О несправедливости в современной России уже много сказано в начале этой книги, когда анализировались «вызовы», с которыми столкнулась экономика России в начале XXI в. Об этом убедительно говорят и многие другие факты. Назовем некоторые, самые, на наш взгляд, убедительные и доказательные.

Как было отмечено в одной из обзорных статей от 6 июня 2012 г. в «Аргументах и фактах»: «В 2011 г. Россия поднялась с 11-го на 4-е место по числу супербогачей. Таков результат ежегодного исследования компании «Бостон Консалтинг Групп». Выяснилось: в то время как на Западе число олигархов, чье состояние оценивается в 100 млн долл., снизилось, в России количество богачей увеличилось: с 607 в 2010 г. до 686 в 2011 г. Рост — 13%! А по официальным данным, реальные доходы обычного населения выросли в 2011 г. всего на 1%!

На этот узкий круг сверхбогачей приходится в общей сложности 500 млрд долларов. А на всех остальных жителей России — 800 млрд!»[1].

В российских СМИ, в статьях и политиков, и экономистов неоднократно встречаются утверждения о том, что коррупция, утечка капиталов и особо крупные хищения, которые очень часто остаются безнаказанными, в общей сумме равняются консолидированному бюджету страны.

И в этой ситуации продолжает существовать единый плоский налог в 13%. И олигарх, имеющий миллиардное состояние, и учительница начальных классов, едва выживающая на свою мизерную зарплату, платят одинаковый налог в 13%.

Рядовому гражданину абсолютно непонятно: почему в России большинство депутатских партий своим избирателям неоднократно обещали и продолжают обещать ввести прогрессивный налог, а как только становятся депутатами, так этот кардинально важный вопрос так и остается неразрешимым.

Те обещания, которые постоянно звучат из средств массовой информации о повышении заработной платы работникам образования до уровня средней зарплаты в производственной сфере, с одной стороны, решаются крайне медленно, а с другой стороны, возникает вопрос: почему военным и полицейским нашлись деньги и политическая воля поднять зарплату в 2-3 раза практически за один год? А работникам образовательной сферы в решении этой проблемы постоянно ограничиваются полумерами?

Если решить проблему повышения оплаты труда в сфере образования в 2-3 раза, и при этом 15-20% к основной части заработанной платы доплачивать за повышение качества труда педагогов, то мы реально выйдем на решение проблемы гарантированного качества в сфере образования.

Еще раз подчеркну, что значимость педагогического труда ничуть не меньше, чем профессиональная деятельность военных и полицейских. Если в сфере образования будет достойная заработ-

---

[1] Аргументы и факты. — 6 июня 2012 г. — С. 1.

ная плата, то начнется профессиональный отбор лучших педагогов, поднимется реальный престиж педагогического труда. А если же Президент и правительство постоянно будут обещать или мизерно повышать заработную плату, или, как любят об этом говорить правительственные чиновники, «приводить в соответствие», то тюрьмы будут также переполнены, а учащаяся молодежь, повторяя их сленг, будет так же продолжать «косить» от армии, так как воспитание высокой нравственности и патриотизма и в школах, и вузах будут продолжать вести далеко не лучшие и не очень сильно мотивированные на высокое качество своего труда педагогические кадры, а талантливая молодежь из сферы образования как уходила, так и будет либо уходить в бизнес, либо уезжать за границу.

2. **Проблема повышения квалификации и профессионального мастерства педагогов и управленческого персонала в сфере образования**.

Чтобы правильно поставить и эффективно решить эту проблему, следует помнить, что эффективный педагог XXI в. — это не только эффективный преподаватель, но он, кроме того, должен проявить и реализовать себя как педагог-воспитатель, педагог-методист, педагог-исследователь, а также как творчески саморазвивающаяся, интеллигентная личность и человек культуры.

Резервные возможности повышения квалификации и профессионального мастерства в процессе подготовки и переподготовки педагогов и управленческого персонала в сфере образования заключаются в реализации следующих факторов и условий:

А) Переход от норматива повышения квалификации раз в три года к нормативу вначале раз в два года и постепенный переход к ежегодному повышению педагогической квалификации, т.е. так, как это уже делается в Финляндии, Сингапуре и других странах, имеющих устойчиво высокий уровень качества образования.

Б) Гибкое и вариативное применение разнообразных форм и методов повышения квалификации (курсы, всевозможные стажировки, педагогическое наставничество, участие в инновационных тренинговых занятиях, семинарах, посещение открытых занятий и так далее).

В) Повышение квалификации считать эффективным, если оно способствовало практическому освоению инновационных методик, технологий, обновлению содержания занятий, повышению эффективности воспитания учащихся, студентов.

Г) Каждый педагог должен иметь ежегодный план-программу самообразовательной деятельности, составленный с учетом личных интересов и предпочтений.

Д) Администрацией учебных заведений должно поощряться и поддерживаться, в том числе и материально, участие педагогов в различных смотрах-конкурсах профессионального мастерства

Все вышеперечисленное применимо и для повышения квалификации управленческого персонала в сфере образования.

3. **Проблема приема и отбора учащихся средних школ, лицеев, гимназий, средних специальных учебных заведений в вузы и университеты Российской Федерации**.

Как уже догадывается уважаемый читатель, речь пойдет о проблеме ЕГЭ. Систему приема и отбора учащихся в вузы на основе единственных показателей-оценок по системе ЕГЭ в последние годы критиковали все, от родителей и самих учеников до Премьера и Президента страны. Если выделить из всех проблем, которые создает ЕГЭ, то главная в том, что ЕГЭ не тестирует ни творческий потенциал, ни какие-то другие чрезвычайно важные личностные качества абитуриента, которые так важны для будущего студента и специалиста XXI в.

ЕГЭ дает результат оценки знаний, причем в основном знаний на уровне воспроизведения, либо на основе выборочного ответа. А как считают многие педагоги и России, и Европы, и Америки, тестовая система контроля не стимулирует развитие и не дает возможность достаточно полно оценить развитие интеллекта и тем более творческих способностей. То, что это именно так, подтверждает цитата из выступления не рядового ученого, а Президента Российской Академии образования Николая Дмитриевича Никандрова, из которой узнаем буквально следующее:

«…Один из известных членов Российской Академии образования в университетском журнале посетовал на то, что не пони-

мает, почему реформа среднего образования сводится в основном к введению ЕГЭ. В связи с этим озвучу одну мысль из очень интересной, только что вышедшей в Академии наук книги Владимира Александрова «Интеллект и компьютер», где приводится пример того, что за 30 лет введения системы тестирования в образование американцы загубили интеллект нации, вынуждены были импортировать в массовом количестве специалистов по компьютерным технологиям. Мы же идем совершенно прямолинейно по этому пути…»[1].

Нельзя не заметить, что это сказано еще семь лет назад, и тем не менее вся страна как тестировала учащихся по системе ЕГЭ, так и продолжает тестирование учащихся — будущих абитуриентов.

Нелишне заметить, что система ЕГЭ задумывалась как объективная и надежная методика оценки знаний, которая предотвратит коррупцию на этапе поступления учащихся в вуз. Реально же все произошло с точностью наоборот — коррупция не уменьшилась, а лишь спустилась из вузов и университетов в средние школы.

Что же делать? Где выход?

Исследования, проведенные в Казанском Федеральном университете доцентом Н.Н. Калацкой, показали, что, например, результаты первой сессии студентов математического отделения по математике в большей степени коррелируют не с результатами ЕГЭ, а с текущими оценками по математике, которые ранее выставлялись этому студенту в школе учителем математики. Это говорит о том, что ЕГЭ — это не самый объективный показатель того, как далее будет учиться студент в вузе.

Кроме того, во многих странах мира при поступлении учащихся в вузы и университеты учитывают успехи учащихся на всевозможных предметных олимпиадах, конкурсах. Все это в совокупности интегрируется в так называемое «Портфолио», которое предъявляется комиссии при поступлении ученика в вуз. Кроме того, при поступлении учащихся во многих зарубежных вузах требуют харак-

---

[1] *Никандров Н.Д.* Перспективы развития образования в России. — СПб.: СПбГУП, 2005. — С. 23.

теристики склонностей, способностей, особенностей развития личностных качеств ученика.

С учетом вышеизложенных соображений, при отборе учащихся в вузы необходимо учитывать:

А) Средний балл аттестата.

Б) Средний балл школьной оценки за последние три года по предмету, который является профильным предметом в соответствии с поступлением на тот или иной факультет или вуз.

В) Интегральную оценку творческих достижений учащегося.

Для этих целей необходим «Портфолио» или «Сертификат творческих достижений учащегося» (такой «Сертификат» и методика его применения автором разработан еще в 2008 г., см. приложение).

Г) Оценки по результатам ЕГЭ.

Нетрудно видеть, что результаты тестирования по системе ЕГЭ в данном случае будут играть не главную, а вспомогательную роль.

Более того, возможно, а я полагаю, что совершенно необходимо в процессе обучения в средней школе ввести «Карту саморазвития личностных качеств учащегося». В эту карту целесообразно было бы ввести оценки, например, следующих качеств учащегося:

А) Уровень интереса к изучению гуманитарных предметов.

Б) Уровень интереса к изучению физико-математических предметов.

В) Трудолюбие.

Г) Ориентация на здоровый образ жизни.

Д) Уровень культуры общения и поведения.

Е) Уровень нравственной культуры.

Ж) Уровень дисциплинированности и ответственности.

Все эти качества достаточно легко оценить, например, по пяти или по десятибалльной шкале методом экспертов (например, классным руководителем и еще двумя педагогами, знающими данного ученика не менее двух лет).

Естественно, что вышеперечисленные показатели саморазвития личностных качеств потребуют конкретизации критериев их оценки, а также проверки методики оценивания на валидность и надежность измерения. Однако, если такую «Карту саморазвития

личностных качеств учащегося», заверенную директором школы, еще требовалось бы приложить к заявлению для поступления в вуз, то есть веские основания надеяться, что эта карта сыграла бы свою положительную роль в воспитании и саморазвитии личных качеств учащейся молодежи.

4. **Проблема разработки и внедрения инновационных методик, технологий обучения, воспитания и развития учащихся (студентов), управления образовательными системами**.

Как показывает наш анализ, в процессе развития инновационно-ориентированных образовательных учреждений для существенного повышения эффективности разработки и внедрения инноваций в образовательную деятельность, необходимо:

1. Создание региональных ресурсных центров, аккумулирующих и способствующих распространению инновационных методик, технологий в образовательную деятельность соответствующего региона.

2. Создание «Банка образовательных инноваций» в каждом учебном заведении. Этот «Банк образовательных инноваций» должен систематически обновляться и пополняться как отечественными, так и зарубежными инновационными методиками и технологиями.

3. Разработка в каждом образовательном учреждении, подразделении и каждым педагогом ежегодно обновляемого конкретного плана-программы инноваций на учебный год с указанием сроков, форм, методов выполнения и прогнозируемых результатов.

4. Ежегодное проведение региональных смотров-конкурсов типа «Ярмарка образовательных инноваций и идей» с соответствующими номинациями, материальным поощрением и т.д.

5. Систематическое, например, не реже чем раз в квартал, материальное поощрение педагогов за гарантированное качестов образования, достигнутого на основе внедрения соответствующих инновационных образовательных методик и технологий.

5. **Проблема приоритетности воспитания нравственной культуры, гражданской ответственности и патриотизма учащейся и студенческой молодежи современной России**.

В последние 10-15 лет происходит невиданный спад, а если сказать точнее, деградация в духовно-нравственной сфере учащейся и студенческой молодежи, что проявляется в аморальных поступках, наркомании, проституции, алкоголизации, массовых противоправных проявлениях и нарушениях. Кроме того, мы периодически сталкиваемся с размытой гражданской позицией, безответственностью и проявлением у учащейся и студенческой молодежи настроения, далекого от настоящего патриотизма.

Вместе с тем, в эти же последние годы было высказано много идей, проведено различных всероссийских и региональных научно-практических конференций, в которых доказывались актуальность и значимость приоритетности воспитания духовно-нравственной культуры учащейся и студенческой молодежи.

Однако реальные подвижки в этом направлении крайне незначительны. На наш взгляд, это связано с целым рядом причин и проблем.

1. Одна из существенных причин и проблем, на наш взгляд, заключается в том, что даже среди наиболее авторитетных российских ученых-педагогов нет четкого и однозначного понимания того, что такое воспитание?

В общеизвестной «Педагогике» под редакцией В.А. Сластенина читаем: «Воспитательная работа — это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармонического развития личности»[1].

А в других, например, даже в очень содержательных и с методологической точки зрения глубоких исследованиях, можно встретить такие определения: «Нравственное воспитание — это развитие у обучающихся системы нравственных знаний, чувств и стремлений»[2]. Далее идут пояснения: «Анализ категорий морали и нравс-

---

[1] Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. — М.: Изд-во «Академия», 2002. — С. 20.

[2] *Новиков А.М.* Основания педагогики. — М.: Изд-во «Эгвес», 2010. — С. 53.

[3] Там же.

твенного воспитания выявляет понятия: моральная деятельность, моральные чувства, нравственное сознание и поведение, индивидуальная нравственность личности»[3].

Более чем очевидно, что в вышеприведенном определении «воспитание», по существу, подменяется понятием «развитие».

Приведем еще одно определение: «Гражданское воспитание — это развитие, формирование качеств, необходимых члену государства, а именно: политической культуры, правовой культуры, а также патриотизма»[1].

В этом определении А.М. Новикова понятие «воспитание» дополнительно раскрывается через понятие «формирование».

Не вступая в полемику с А.М. Новиковым, хотелось бы отослать читателя в начало этой книги, в ее первую главу, где дается авторское определение понятия «воспитание».

Сущностная особенность «воспитания», на наш взгляд, заключается в том, что воспитание — это не развитие, а особый вид педагогической деятельности, направленный, прежде всего, на изменение отношения, направленности, мотивации воспитанника к самому себе, обществу, людям предметной деятельности с целью развития, а также саморазвития тех свойств и качеств, которые воспитатель считает наиболее важными и значимыми. И которые должны стать важными и значимыми и для самого воспитанника. Так, если педагог осуществляет воспитание нравственных качеств, то он должен прежде всего стремиться активизировать мотивационную направленность воспитанника на развитие и саморазвитие нравственных качеств. Это вместе с тем не исключает, а предполагает целенаправленную организацию и нравственной деятельности, и активизацию нравственного самосознания воспитанника, так как нравственные качества проявляются и развиваются в соответствующих ситуациях нравственной деятельности, нравственного выбора.

Поэтому первейшая проблема в повышении эффективности нравственного воспитания учащейся и студенческой молодежи

---

[1] *Новиков А.М.* Основания педагогики. — М.: Изд-во «Эгвес», 2010. — С. 54.

заключается в том, что в педагогике, как науке, и среди педагогов-практиков должно быть четкое понимание того, что никакое развитие и саморазвитие нравственной культуры наших воспитанников никогда не произойдет без их сильной и устойчивой мотивации, направленной на самосозидание нравственных свойств и качеств.

2. Проблема современного нравственного воспитания учащейся молодежи еще усугубляется и тем, что в условиях либеральной, очень размытой и часто деструктивной идеологии в нашем обществе, идеологии, пропагандирующей свободу рыночных, и не только рыночных, но и свободу нравственных отношений, которые, будучи не сбалансированы ответственностью человека, личности приводят и очень часто к безнравственным делам и поступкам.

Поэтому до тех пор, пока власть и государственная политика не выработают ясной и концептуально четкой нравственно ориентированной идеологии, процесс нравственного воспитания, какого бы уровня эффективности он не был в образовательном учреждении, не даст ожидаемого в обществе результата. К тому же образование в XXI в. — это открытая как никогда ранее для социума и мира система. Поэтому чем быстрее и глубже в российской общегосударственной идеологии и соответственно в общественном сознании произойдет понимание того, что основой нравственного самосознания является ориентация человека не на потребление, а на созидание и самосозидание, тем большей эффективности мы будем достигать в нравственном воспитании.

3. В современной российской системе образования, по существу, нет достаточно надежной и объективной мониторинговой системы оценки качества нравственного воспитания учащихся и студентов. Нравственные качества, такие как патриотизм, честность, ответственность, умения и способности учащейся молодежи делать правильный нравственный выбор и так далее, иногда являются предметом оценки лишь в условиях диссертационных исследований. А если хотим, то мы должны в условиях падения нравственной составляющей современной молодежи знать: какие нравственные качества все-таки развиваются, а какие у современной учащейся молодежи деградируют. Для этого совершенно необходим систем-

ный и систематический мониторинг оценки нравственных качеств наших учащихся и студентов.

6. **Проблема системной оптимизации образовательной деятельности в координатах многомерных бинарностей**:

— фундаментального и прикладного знания;

— теории и практики;

— лекционных и практических занятий;

— учебной и проектно-творческой деятельности как учащихся, так и студентов.

Проблема оптимизации в образовательной деятельности не нова. Однако на каждом новом этапе реформирования образования и в средней, и высшей школе в процессе ее разработки выявляются все новые и новые резервные возможности повышения качества образовательной деятельности.

Так, например, в современной ситуации в высшей школе требуется не просто повышение фундаментализации, или, наоборот, усиление практико-ориентированного подхода, а требуется параллельно и то, и другое.

Если взять современный вуз, то для повышения фундаментализации образования необходимо:

А) Наряду с изучением классических теорий, законов и принципов соответствующей науки изучать наиболее значимые и перспективные постнеклассические теории и законы.

Б) Повышать методологическую культуру и вузовских преподавателей, и студентов.

Для усиления практико-ориентированного подхода весьма эффективен не компетентностный подход, как считают многие педагоги-исследователи, а интеграция задачно-компетентностного, контекстного, квалитативного и эвристического подходов в развитии соответствующих практических компетенций.

Не менее актуальна для российских вузов оптимизация соотношения лекционных и практических занятий. В большинстве российских вузов соотношение лекций 60-70% и практических занятий 40-30%. В зарубежных вузах в этом плане все с точностью до наоборот!

Как показывает изучение опыта преподавания наиболее эффективных, например, американских вузов, то самый оптимальный вариант, когда сам профессор или доцент определяет из общего числа часов сколько необходимо отвести на лекции, а сколько на семинарские и практические занятия.

Что же касается оптимизации времени, занятого учащимися, студентами учебной деятельностью в сравнении с проектно-творческой, а в вузе — и научно-исследовательской, то, как показывают исследования автора, сейчас и российские школьники, и студенты вузов вовлечены в различные виды творческой деятельности где-то от 0,2—2% времени. Оптимально было бы этот показатель довести до 10% учебного времени. Но для этого нужно существенно поднять профессионально-творческий и исследовательский потенциал самих преподавателей, а главное — пересмотреть современную методическую систему организации всех видов и форм творческой и исследовательской деятельности как учащихся, так и студентов.

7. **Проблема мониторинга качества российского образования**.

По проблеме мониторинговых концепций и технологий оценки качества образования имеются более десятка надежных исследований и обстоятельных монографий, но практическое решение этой проблемы упирается в железобетонный консерватизм российских чиновников от образования.

Уникальный пример — ЕГЭ, который критиковали и продолжают критиковать все, от учащихся, родителей и учителей вплоть до Президента РАО. Но для российских чиновников от образования эта критика мало чего значит.

Или система пятибалльной оценки учебных достижений учащихся и студентов. Главный ее недостаток — низкий уровень диагностической силы шкалы. Практически единицу мы никогда не ставим. В основном 3, 4, 5, редко 2 (двойку). А необходимо оценивать: систему усвоенных знаний, практических умений и компетенций; внутрипредметный перенос знаний и умений в новые ситуации; межпредметный перенос знаний, умений.

Автором этих строк еще 15 лет (!) назад разработана 10-балльная шкала оценки учебных достижений учащихся и студентов. Суть ее очень проста.

От 1-5 баллов оцениваются знания (их полнота, глубина, системность и т.д.).

6-7-8 баллов оцениваются умения и практические компетенции в решении типовых задач.

9 баллов оцениваются умения и способности в решении творческих задач по конкретной теме.

10 баллов оцениваются умения и способности в решении наиболее сложных творческих задач, в том числе и требующих межпредметного творческого переноса знаний, умений, компетенций и способностей.

В России эта 10-балльная система оценки учебных достижений разработана, а внедрена она, где вы думаете???…. в Республике Беларусь.

Еще в 2008 г. автором этих строк разработаны «Сертификат творческих достижений учащихся», а также «Сертификат творческих достижений студентов» (см. приложение).

Однако пока их внедрением никто не занимается.

Для того, чтобы гарантировать качество образования, чему собственно и посвящается эта книга, необходимо прежде всего материальное стимулирование и учителя, и педагога вуза за инновационно-внедренческую деятельность, за уровень качества его профессиональной педагогической деятельности.

С одним из вариантов «Методики оценки качества профессиональной деятельности вузовского преподавателя» уважаемый читатель может познакомиться в «Приложении».

Я также очень надеюсь, что когда-нибудь и в школах, и в вузах России будет введена «Карта творческого саморазвития личностных качеств и способностей учащегося (студента)».

8. **Проблема воспитания творчески одаренных детей, учащихся и студентов как субъектов образовательной деятельности на основе интенсификации их творческого саморазвития, творческой самореализации**.

Будущее России зависит от многих факторов и условий. Однако настоящий импульс для инновационного развития страны, ее конкурентоспособность в основном обеспечивают от 3 до 5% наиболее талантливых и творчески одаренных ее граждан, которым общество должно уже сегодня создать наиболее благоприятные условия для их творческого саморазвития и творческой самореализации.

С точки зрения психолого-педагогической важно системно и целенаправленно обеспечить решение целого спектра проблем:

• Необходимо продолжить разработку валидных и объективных методик раннего и пролонгированного выявления творчески одаренных детей, учащейся и студенческой молодежи.

• Создавать в процессе обучения и воспитания на всех этапах и уровнях образования необходимые условия для вовлечения в субъектно- ориентированную проектно-творческую, исследовательскую и другие виды и формы деятельности, наиболее интересной и лично значимой для творчески одаренных детей, учащихся и студентов.

• Создавать необходимые материальные, моральные и психолого-педагогические условия для индивидуальной траектории творческого саморазвития и творческой самореализации одаренных детей, учащихся и студентов.

• Не жалеть ни времени, ни сил, ни денег на организацию всевозможных олимпиад, конкурсов, смотров, позволяющих выявлять настоящих лидеров и победителей в честной и справедливой борьбе за демонстрацию наивысших достижений, включая в том числе и участие на всевозможных международных олимпиадах, смотрах, конкурсах.

• Победителей из среды творчески одаренных детей, учащихся и студентов достойно и гласно, с привлечением средств массовой информации, награждать и поощрять как морально, так и материально.

Весьма важными факторами и условиями для успешного решения вышеперечисленных проблем могут быть следующие:

А) Продолжение исследований разнонаправленных актуальных проблем воспитания творчески одаренных детей, учащихся и сту-

дентов на всех этапах образовательной деятельности с целью выявления базовых закономерностей, принципов, факторов и условий их творческого саморазвития и творческой самореализации в различных видах и формах жизнедеятельности.

Б) Научно-методическая разработка учебных планов, обучающих программ, нормативно-справочных материалов, ориентированных на всестороннюю поддержку и развитие творчески одаренных детей, учащихся и студентов.

В) Периодическое повышение квалификации педагогов и психологов, работающих с творчески одаренными.

Г) Формирование банка данных о наиболее творчески одаренных учащихся, студентах в районе, городе, области с целью адресной материальной, моральной и психолого-педагогической помощи и поддержки.

9. **Проблема воспитания и социализации детей и подростков с девиантным поведением как субъектов образовательной и социокультурной деятельности в различных их формах и видах**.

Эта проблема чрезвычайно сложна и многоаспектна. Эту проблему можно разбить на несколько подпроблем:

• Необходима системная организация профилактической и коррекционной работы с трудными детьми, подростками с девиантным поведением.

• Необходим комплексный подход к совершенствованию процесса выявления и профилактике девиантного поведения в учебных заведениях дошкольного, начального, среднего образования, в учебных заведениях специального образования, профессионального образования, в деятельности психологических центров и служб, прокуратуры и МВД с учетом новых целей и задач воспитания и социализации, обусловленными новыми современными реалиями социокультурной ситуации в нашем обществе.

• В больших городах и соответствующих регионах необходимо создавать исследовательские центры и лаборатории для глубокого и всестороннего исследования реальных проблем девиантного поведения детей и подростков и разработки на научной основе инновационных методик и технологий повышения эффективности

профилактической и коррекционной деятельности в этом направлении.

Опыт создания такой исследовательской лаборатории имеется, например, в Казанском юридическом институте МВД России под руководством ректора этого института Фоата Канафиевича Зиннурова. Эта лаборатория стала настоящим центром разработки субъектно-ориентированных и одновременно практико-ориентированных методик и технологий профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в условиях современной чрезвычайно сложной социокультурной среды.

10. **Проблема оптимизации вузов и других учебных заведений**.

Эта проблема действительно есть. Лучше и честнее было бы сказать не «оптимизация», как часто провозглашается чиновниками от Министерства образования и науки, а «сокращение» числа вузов и других учебных заведений. Как известно, в Советском Союзе на территории РФ в 1970 г. было 457 вузов, а в 2012 г. в Российской Федерации их было уже 1115. А сколько еще филиалов и всевозможных центров по подготовке и переподготовке специалистов. Качество образования во многих негосударственных, да и в ряде государственных вузов, мягко говоря, желает лучшего. То, что ряд вузов необходимо закрывать, а лучше было бы их перепрофилировать в средние специальные учебные заведения — это боле чем очевидный факт. Проблема в другом. Каковы критерии, на основе которых вуз должен быть закрыт или перепрофилирован? И каковы наиболее оптимальные процедуры этого процесса?

Далее я выскажу несколько своих соображений и предложений, которые, возможно, будут полезны для тех, кто будет заниматься этой проблемой практически.

Первый и самый главный критерий жизнеспособности вуза — это востребованность выпускников, специалистов данного вуза в данном регионе. Все остальные критерии качества работы вуза несомненно важны, но не столь существенны и значимы. Как, например, закрывать Казанский государственный аграрный университет, когда без пополнения молодыми специалистами сельское хозяйство Татарстана просто не может существовать.

Во-первых, прежде чем решать, какой вуз закрывать, а какой перепрофилировать, необходимо вначале тщательно изучить и прежде всего решить этот вопрос на региональном уровне. Например, на уровне Совета ректоров данного города, данного региона. При этом студентам закрывающегося вуза должны быть даны убедительные гарантии завершения их учебы в другом, более эффективном вузе. А все преподаватели должны также иметь гарантии трудоустройства.

Во-вторых, и это самое главное, ежегодно необходимо четко планировать с учетом прежде всего потребностей региона: сколько необходимо для данного региона юристов, экономистов и других специалистов. То есть не нужно ничего изобретать, а необходимо вернуться к советской системе перспективного планирования потребностей в специалистах соответствующего профиля, их соответствующей подготовки в соответствующих вузах. И тогда мы не будем плодить безработных специалистов с высшим образованием.

В перечне проблем, предложенной мной «Дорожной карты», естественно, не рассмотрены еще многие проблемы, решение которых могло бы способствовать существенному повышению гарантированности качества образования в России.

Однако даже тот перечень проблем, которые сформулированы выше, а также анализ наиболее вероятных факторов и условий их разрешения показывают, что существуют огромные ресурсные возможности движения вперед по наращиванию реальных возможностей гарантированного качества образования в современной России.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вместо пространного и обобщающего заключения в завершении этой книги я хотел бы привлечь внимание читателя еще к одной, вероятно, самой главной проблеме, которая стоит перед современной Россией.

Однако начну несколько издалека, с того, что в июле 2012 г. я был в США, в Вашингтоне на конгрессе «Актуальных проблем развития цивилизаций», где выступил с научным докладом «Глобализационные вызовы в контексте закономерностей и условий гарантированного качества образования в XXI в.». По возвращению с конгресса я начал писать эту книгу. Спустя полгода, в процессе завершения работы над этой книгой, я все чаще и чаще возвращался к одной и той же мысли. Суть ее можно свести к следующей закономерности развития стран и даже цивилизаций. В развитии той или иной великой страны, как некоторой локальной цивилизации, есть цепь постоянно повторяющихся и усложняющихся «вызовов и ответов». Если великая страна или цивилизация находят достойные и адекватные ответы на возникающие вызовы, то она продолжает саморазвиваться, а если нет, то она сходит с исторической сцены.

Россия, как великая страна и как российская цивилизация, сейчас, вероятно, находится на переломном этапе своего саморазвития. Поэтому либо мы сможем себе и всему миру продемонстрировать свою российскую пассионарность, свои инновационные возможности и выйти на новый восходящий цикл своего цивилизационно-

го и инновационного саморазвития, либо неминуема наша системная деградация и даже распад страны.

Шансы для инновационного саморазвития у современной России еще есть, но время и реформы последних 20 лет показывают, что было очень много упущенных возможностей.

А так как пессимисты из России либо уже уехали, либо продолжают уезжать, то остается лишь быть оптимистом и надеяться на наше светлое будущее.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сертификат творческих достижений учащегося

Сертификат творческих достижений учащегося — это документ, подтверждающий уровень новизны, личной и общественной значимости творческих достижений учащегося в учебно-творческой, научно-исследовательской деятельности, спорте, в различных видах художественной деятельности, в результате участия в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах, конференциях и так далее.

За рубежом для этих целей чаще всего используется так называемый «Портфолио». Однако более значимо и системно можно оценить ежегодные достижения учащегося в форме «Сертификата творческих достижений учащегося».

Сертификат творческих достижений учащегося заполняется раз в год классным руководителем и заверяется подписью директора школы и гербовой печатью, что дает учащемуся право предъявлять «Сертификат» как официальный документ, например, при поступлении в вуз.

Следует заметить, что творческая составляющая входит как основной компонент любой деятельности, где осуществляется творческая самореализация и творческое саморазвитие учащегося: в учебно-творческой (учебно-исследовательской), научно-исследовательской, художественной деятельности, в спорте, в досуговой деятельности и т.д.

Очень важно, чтобы результаты разнообразной творческой, внеучебной деятельности учащегося систематически оценивались.

При оценке разнообразных творческих достижений учащегося в учебно-творческой (учебно-исследовательской), научно-исследовательской, профессионально-направленной деятельности, спорте, досуговой деятельности может быть использована 10-балльная шкала. Но поскольку оценки от 1 до 5 баллов у нас ассоциируются с оценками достижений в учебной деятельности, то при оценке творческих достижений целесообразно использовать шкалу от 6 до 10 баллов. При этом в качестве базовых критериев могут быть использованы критерии новизны, личной и общественной значимости творческого результата.

6 баллов — ново и значимо в пределах школы.

7 баллов — ново и значимо в пределах района, города.

8 баллов — ново и значимо в пределах области, региона.

9 баллов — ново и значимо в пределах России.

10 баллов — ново и значимо на международном уровне.

Далее мы предлагаем вам оценить ваши творческие достижения по 10-балльной шкале, точнее от 6 до 10 баллов за последний учебный год по следующим видам деятельности:

1. В учебно-творческой (учебно-исследовательской) _____.
2. В научно-исследовательской деятельности _____.
3. В профессионально направленной деятельности _____.
4. В спорте _____.
5. В искусстве _____.
6. В досуговой деятельности _____.
7. В хобби _____.

Оценки творческих достижений ученика в баллах по различным видам его деятельности за год могут быть суммированы и учтены для выявления рейтинга творческих достижений ученика за учебный год.

Исключительно важно, чтобы результаты творческих достижений учащихся предавались гласности. Это можно сделать в конце учебного года на общем собрании параллельных классов с участием родителей, а также в других формах.

Творческие достижения за 20___ / 20___ учебный год

_____

(Ф.И.О. ученика)

Дата	Виды и результаты творческой деятельности (участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях, соревнованиях и т.д.)

Документ, грамота, медаль и т.д.	Оценочные баллы (6-10 баллов)	Ф.И.О. классного руководителя	Подпись классного руководителя

Директор образовательного учреждения _____ / _____ /
подпись Ф.И.О.

Сертификат творческих достижений студента

Сертификат творческих достижений студента — это документ, подтверждающий уровень новизны, личной и общественной значимости творческих достижений студента в учебно-творческой, научно-исследовательской деятельности, спорте, в различных видах художественной деятельности, в результате участия в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах, конференциях и так далее.

За рубежом для этих целей чаще всего используется так называемый «Портфолио». Однако более значимо и системно можно оценить ежегодные достижения студента в форме «Сертификата творческих достижений студента».

Сертификат творческих достижений студента заполняется раз в год куратором студенческой группы и старостой группы и заверяется подписью декана факультета и печатью, что дает студенту право предъявлять «Сертификат» как официальный документ, например, при поступлении на работу, в аспирантуру, магистратуру.

Следует заметить, что творческая составляющая входит как основной компонент любой деятельности, где осуществляется творческая самореализация и творческое саморазвитие студента: в учебно-творческой (учебно-исследовательской), научно-исследовательской, художественной деятельности, в спорте, в досуговой деятельности и так далее.

Очень важно, чтобы результаты разнообразной творческой, внеучебной деятельности студента систематически оценивались.

При оценке разнообразных творческих достижений студента в учебно-творческой (учебно-исследовательской), научно-исследовательской, профессионально-направленной деятельности, спорте, досуговой деятельности может быть использована 10-балльная шкала. Но поскольку оценки от 1 до 5 баллов у нас ассоциируются с оценками достижений в учебной деятельности, то при оценке творческих достижений целесообразно использовать шкалу от 6 до 10 баллов. При этом в качестве базовых критериев могут быть ис-

пользованы критерии новизны, личной и общественной значимости творческого результата.

6 баллов — ново и значимо в пределах вуза.

7 баллов — ново и значимо в пределах района, города.

8 баллов — ново и значимо в пределах области, региона.

9 баллов — ново и значимо в пределах России.

10 баллов — ново и значимо на международном уровне.

Далее мы предлагаем вам оценить ваши творческие достижения по 10-балльной шкале, точнее от 6 до 10 баллов за последний учебный год по следующим видам деятельности:

1. В учебно-творческой (учебно-исследовательской) _____.
2. В научно-исследовательской деятельности _____.
3. В профессионально направленной деятельности _____.
4. В спорте _____.
5. В искусстве _____.
6. В досуговой деятельности _____.
7. В хобби _____.

Оценки творческих достижений студента в баллах по различным видам его деятельности за год могут быть суммированы и учтены для выявления рейтинга творческих достижений студента за учебный год.

Исключительно важно, чтобы результаты творческих достижений студента предавались гласности. Это можно сделать в конце учебного года на общем собрании каждого курса (на младших курсах с участием родителей), а также в других формах.

Творческие достижения за 20___ / 20___ учебный год

_____

(Ф.И.О. студента)

Дата	Виды и результаты творческой деятельности (участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях, соревнованиях и т.д.)

Документ, грамота, медаль и т.д.	Оценочные баллы (6-10 баллов)	Ф.И.О. куратора группы, старосты группы	Подпись куратора группы, старосты группы

Декан факультета _____ / _____ /
подпись Ф.И.О.

Методика оценки качества профессиональной деятельности вузовских преподавателей

Целью оценки качества профессиональной деятельности вузовских преподавателей является выявление уровня эффективности их деятельности по основным направлениям деятельности с тем, чтобы по результатам проведенной экспертной оценки осуществлять их материальное и моральное поощрение.

Концепция разработки и практической реализации методики оценки качества профессиональной деятельности вузовских преподавателей опирается на следующие базовые принципы и положения:

Принцип системности, согласно которому выделяются пять блоков в структуре системной оценки качества профессиональной деятельности преподавателя. Для оценивания по каждому блоку методом экспертов распределяется максимально возможный балл с учетом значимости данного блока по сравнению со всеми остальными:

1. Квалификационный потенциал преподавателя (максимальная оценка — 20 баллов).

2. Качество научной работы преподавателя (максимальная оценка — 30 баллов).

3. Качество учебной работы преподавателя (максимальная оценка — 30 баллов).

4. Внеучебная воспитательная деятельность преподавателя (максимальная оценка — 10 баллов).

5. Организационно-методическая деятельность преподавателя (максимальная оценка — 10 баллов).

Принципы оптимизации и минимизации. Суть применения этих принципов заключается в том, что отбирались самые важные и значимые показатели и критерии оценки качества профессионального роста и качества профессиональной деятельности вузовского преподавателя. Принцип значимости однородных показателей (например, поощрения и награды на уровне университета — коэффициент 1, на уровне Республики Татарстан — коэффициент 2,

на уровне РФ — коэффициент 3). Первичная оценка сотрудников соответствующих кафедр осуществляется заведующим кафедрой и двумя сотрудниками, которые избираются решением кафедры открытым голосованием и простым большинством голосов.

Оценка квалификационного потенциала вузовского преподавателя

Оценка квалификационного потенциала вузовского преподавателя осуществляется следующим образом. Базовая оценка ассистента — 1 балл; базовая оценка старшего преподавателя — 4 балла, базовая оценка доцента — 8 баллов, базовая оценка профессора и доктора наук — 14 баллов. За защиту степени кандидата наук — 2 балла, за защиту степени доктора наук — 6 баллов. Всевозможные поощрения, награды оцениваются следующим образом: на уровне университета — 1 балл, на уровне РТ — 2 балла, на уровне РФ — 3 балла. Кроме того выставляются оценки за стаж: от одного до пяти лет — 1 балл; от шести до десяти лет — 2 балла, от 10 и более — 3 балла.

Оценка качества научной работы вузовского преподавателя

Издание монографии на актуальную тему — 9 баллов.

Статья в научном журнале, входящем в перечень ВАК — 3 балла, две статьи — 6 баллов, три и более статей — 9 баллов.

Участие в коллективной монографии — 3 балла.

Статья в научном сборнике — 1 балл, две статьи — 2 балла, три и более статей — 3 балла.

Участие в международной конференции — 3 балла, в двух и более — 6 баллов.

Участие в межвузовской или всероссийской конференции оценивается в 3 балла, в двух и более — 6 баллов.

Статья в международном журнале — 6 баллов.

Следует иметь в виду, что максимальная общая сумма за качество научной работы не может быть оценена выше 30 баллов.

Оценка качества учебной работы вузовского преподавателя

Результаты оценки студентами на основе анкеты «Преподаватель глазами студентов» осуществляются следующим образом. Если по пятибалльной шкале студенты оценили преподавателя до 3 баллов, то ему засчитывается 3 балла, до 4 — соответственно 4 балла, а если в интервале 4,1 и до 5, то оценка ставится 5 баллов.

Оценка по практической реализации образовательных стандартов третьего поколения. Если преподаватель формирует и оценивает только знания — 1 балл, развивает и оценивает учебные и профессиональные компетенции — 2 балла, если развивает и оценивает учебные и профессиональные компетенции и эффективно организует проектно-творческую деятельность студентов — 3 балла.

За инновационную образовательную деятельность в рамках преподаваемой дисциплины — 3 балла, если инновация преподавателя тиражируется в деятельности других преподавателей — его коллег — 6 баллов; при распространении инновации в образовательной деятельности данного преподавателя за пределами университета — 9 баллов.

Издание и практическое применение учебных пособий оценивается следующим образом. Учебное пособие ориентировано на повышение эффективности преподавания в отдельно взятой теме или имеет локальное применение — 3 балла; учебное пособие ориентировано на повышение эффективности преподавания по целому курсу — 6 баллов, издан учебник или учебное пособие с грифом УМО РФ — 9 баллов.

Однако следует иметь в виду, что общая сумма баллов за качество учебной работы преподавателя не может превышать 30 баллов.

Оценка качества внеучебной воспитательной деятельности преподавателя

Если преподаватель ведет внеучебную воспитательную работу со студентами (готовит к олимпиадам, готовит студентов к кон-

курсам их научных работ, организует или содействует проведению КВН и любых других смотров-конкурсов) и результаты этой работы отмечаются грамотами, призами, то это оценивается следующим образом. Работа осуществляется и оценивается грамотой, поощрением на уровне отделения — 2 балла, на уровне факультета или института — 4 балла, на уровне университета — 6 баллов, на уровне Республики Татарстан — 8 баллов, на уровне РФ или международном уровне — 10 баллов.

Следует иметь в виду, если преподаватель осуществляет работу куратора студенческой группы или тьютора, то его работа оценивается в 6 баллов, если к тому же эта работа отмечается грамотой или каким-то поощрением, то 10 баллов. Однако общая оценка за внеучебную воспитательную работу со студентами не может превышать 10 баллов.

Оценка организационно-методической работы вузовского преподавателя

В организационно-методическую работу входит работа в различных комиссиях, организация и проведение методических, методологических семинаров, конференций, работа в выборных органах и так далее. Если организационно-методическая работа осуществляется на уровне кафедры, то она оценивается в 2 балла, на уровне отделения — 4 балла, на уровне факультета или института — 6 баллов, на уровне университета — 8 баллов, на уровне РФ и международном уровне — 10 баллов. Максимально возможная оценка за организационно-методическую работу не может превышать 10 баллов.

Итоговый уровень качества профессиональной деятельности вузовского преподавателя

Итоговое число баллов подсчитывается простым суммированием тех баллов, которые преподаватель набирает по всем выше перечисленным блокам и показателем.

Однако следует иметь в виду, что экспертная группа кафедры по результатам обсуждения и анализа деятельности отдельных преподавателей в исключительных случаях, за особо важные виды их работ, которые имеют первостепенное значение для развития кафедры и (или) института, могут быть дополнительно оценены до 10 баллов.

Итоговый уровень качества профессиональной деятельности вузовского преподавателя рассчитывается по пятибалльной шкале на основе суммирования тех баллов, которые в сумме набирает данный преподаватель:

Первый уровень — до 20 баллов включительно.

Второй уровень — от 21–40 баллов.

Третий уровень — от 41–60 баллов.

Четвертый уровень — от 61–80 баллов.

Пятый уровень — от 81–100 баллов.

С учетом выявленного уровня качества профессиональной деятельности вузовского преподавателя и осуществляется его материальное и (или) моральное поощрение.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 3

Глава 1. Методология исследования проблем гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека 8

1.1. Актуализация проблем исследования на основе глобализационного, кризисного, акмеологического, квалитативного и онтологического метапринципов 8

1.2. Базовые понятия исследования: концепция, закон, идеология, качество жизни, гарантированное качество образования, воспитание, развитие и творческое саморазвитие человека 15

1.3. Предмет, гипотеза и задачи исследования 26

1.4. Метапринципы междисциплинарного исследования 32

Глава 2. Концепция, законы и идеология повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития человека 83

2.1. Цели, ценности и смыслы жизни 83

2.2. Слагаемые концепции повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития человека 96

2.3. Базовые законы повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития человека 111
2.4. Идеология повышения качества жизни как среды для образования и творческого саморазвития человека 115

Глава 3. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования 134
3.1. Цели, ценности и смыслы образования в XXI в. 134
3.2. Концепция гарантированного качества образования 156
3.3. Систематика педагогических и дидактических законов гарантированного качества образования 175
3.4. Идеология гарантированного качества образования 188

Глава 4. Концепция, законы и идеология гарантированного качества творческого саморазвития человека 205
4.1. Цели, ценности, смыслы и мудрость творческого саморазвития человека 205
4.2. Эволюция авторской концепции гарантированного качества творческого саморазвития личности в условиях субъектно-ориентированного образования 214
4.3. Систематика законов гарантированного качества творческого саморазвития человека 226
4.4. Идеология гарантированного качества творческого саморазвития человека 229

Глава 5. Гарантированность качества образования на основе творческого саморазвития, справедливости и конкурентоспособности как российская национальная идея для XXI века 244
5.1. Об истории, роли и значении российской национальной идеи 244

5.2. Как сделать российское образование гарантированного качества на основе творческого саморазвития, справедливости и конкурентоспособности? 260

Заключение 278

Приложения 280
1. Сертификат творческих достижений учащегося 280
2. Сертификат творческих достижений студента 284
3. Методика оценки качества профессиональной деятельности вузовских преподавателей 288

Андреев Валентин Иванович

КОНЦЕПЦИЯ, ЗАКОНЫ И ИДЕОЛОГИЯ ГАРАНТИРОВАННОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА
(Акмеоквалитология образования)

ISBN 978-5-93962-588-3

Подписано в печать 05.03.13. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 17,21.
Тираж 1000 экз. Заказ 02-13/14-2.

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru