

**Образование в открытом обществе:
проблемы стандартов и вариативности**

Дудина М.Н.

Уральский государственный университет
им. А.М. Горького

Широкомасштабные социокультурные трансформации 90-х годов XX века привели нашу страну к состоянию открытости, определили путь достижения открытого общества. Закон РФ «Об образовании» открыл невиданные до того возможности роста разнообразия типов и видов образовательных учреждений, вариативности учебных программ, сроков их освоения, форм и методов обучения, использования инновационных технологий, в том числе контрольно-оценочной деятельности, альтернативности видов отчетности обучающихся. Демократизация образования способствовало разграничению полномочий и компетенций между государственными и негосударственными образовательными учреждениями, федеральными, региональными и муниципальными органами. Более того, субъектами образования были названы не только учитель и ученик, студент и преподаватель; непосредственно или опосредованно ими стали родители и представители общественности, бизнеса, работодатели. Совершенно новым и перспективным стал «Образовательный кредит», открывающий реальные пути для получения образования большому количеству желающих.

Интенсивно начавшаяся монополизация образования усиливается с января 2005 г, открывая перспективу сокращения доли государственных образовательных учреждений, что, однако, не означает «уход» государства из системы образования. Его присутствие осуществляется разными способами, в числе которых наличие Государственных образовательных стандартов (к сожалению, длительно находящихся в состоянии проектов). С одной стороны, они продолжают действие регламентирующей функции (если не диктата по поводу «обязательности» предметных областей, специальностей, сроков и объемов изучения дисциплин, их содержания), с другой, защитную функцию от произвола в образовании (в том числе, его содержания и критериев результативности образовательного процесса).

Стандарт (англ. standard – норма, образец, мерило, основа) как понятие связано с достижением определенных норм качества, сводимых к типовым показателям. Акцентируем внимание на интерпретации понятия «стандарт» как *мерила качества, основы качества*, что противоречит весьма распространенному представлению о стандарте как минимуме, в том числе в получении знаний и умений.

Вариативность (лат. varians, variantis – изменяющийся) видоизменение, разновидность предполагает отход от заданной нормы, тем самым,

диктует расширение пространства познания, открывая возможность освоения других знаний и умений. Идея стандарта (инварианта) и вариативности стала актуальной, прежде всего, потому что в советском образовании о вариативности не было и речи. Но особенно - в связи с вхождением России в европейское образовательное пространство, стимулированное жизнью в открытом обществе, приоритетами национальной стратегии стабильного развития. Теперь с уверенностью можно говорить о том, что образование в современной России, несмотря на кризисные процессы и значительные трудности их преодоления, развивается даже более высокими темпами, имеет много позитивных результатов, однако далеко не всегда измеримых и измеримых по критериям качества, связанным с идеей стандартов и вариативности в контексте новой образовательной парадигмы.

Парадигма (греч. paradeigma – пример, образец) - понятие, сравнительно недавно вошедшее в научный аппарат педагогики, стало широко употребляться и связываться с целостными представлениями о системе методологических, теоретических и аксиологических установок, принятых современным научным сообществом в качестве образца для решения теоретических и практических задач. Парадигмальный подход в педагогике продуктивен в научном поиске теоретико-методологических основ и практики гуманистической ориентации, с ним связан процесс обновления ее понятийно-категориального аппарата. Так открылось проблемное поле, обусловленное необходимостью и возможностью определиться в стандартах и вариативности образования, и актуализирующих такие понятия, как личностно-развивающее обучение, многоуровневое образование, продуктивность и деструктивность образовательного процесса, полноценная (и ущербная) учебная деятельность, педагогическая поддержка, сопровождение, свободосообразность, и свободоспособность в образовании, отчуждение от образования. Эти и сопряженные с ними понятия и категории обогащают современное образование, исходя из методологических основ новой парадигмы, имеющей целью и результатом, а также одним из инструментальных критериев качества *человеческое измерение*. Именно этот критерий поставил вопросы о необходимости пересмотра целей и ценностей в образовании. Чтобы ответить на вопрос - *зачем обучать?* – надо принять во внимание потребности общества и личности, но также и возможности культуры, связанные с потребностями ее дальнейшего развития. Это три матрицы в разработке стратегии перспективного развития образования (антропологическая, социальная и культурная, по Л.А. Беляевой, 1, с. 13), актуальны в связи с глобализацией жизни и интеграционными процессами вхождения России в мировое образовательное пространство, потребо-

вавшими приведения образовательной системы в соответствие с общемировыми стандартами.

Расхождения отечественной системы образования с европейской оказались весьма значительными с методологических, теоретических и особенно технологических позиций. В настоящее время речь идет об освоении идей *непрерывного образования* (life-long education; education permanente), 12-летнего школьного, *многоуровневого высшего* (трех уровней – undergraduate, graduate postgraduate), об использовании разнообразия форм обучения, о расширении количества специальностей, применении кредитной, накопительной многобалльной системы оценки знаний, о значительном увеличении доли самостоятельной работы школьников и студентов, выполнения ими социально и практико-ориентированных проектов («все от жизни и для жизни»), и, наконец, о праве обучающихся выбирать преподавателей. Все нацелено на стремление сделать образование мобильным, а выпускника – конкурентноспособным на рынке труда.

И если вхождение России в Болонский процесс ставит перед отечественной системой образования много вопросов и какие-то уже решаются, то не менее значимой представляются и проблемы сохранения национальной идентичности, российских традиций, более того, обогащения мирового образовательного пространства тем лучшим, что составляет нашу национальную гордость (4, 5). На наш взгляд, это идеи русского космизма, ноосферного образования, развитые отечественными философами, естествоиспытателями и культурологами, которые, однако, предстоит освоить и российскому образованию нового века.

Космизм как представление о мире и его целостности и как учение о космической экспансии человечества – оригинальное течение отечественной мысли с середины XIX в. – было прорывом в социальной рефлексии человечества, потому что европейская мысль в то время придерживалась антропоцентрической картины миропонимания, согласно которой человек признавался венцом творения. Три направления русского космизма, по Б.В. Емельянову (3), охватывают философию, науку и культурологию. Пронизанные идеями антропокосмизма они могут быть достойно представлены в универсальном образовательном пространстве открытого общества. В воспитании современного человека важно космическое миропонимание, включающее в себя признание человека составной частью Космоса, его разумной рефлексивной частью. Понять то, что человек как homo sapiens стал реальным в процессе длительного исторического развития живой материи, одним из мощных сознательно действующих факторов дальнейшей эволюции природы, – это значит понять его роль, миссию и понять себя на этой земле, свое предназначение. Человек мыслящий, созидательный явля-

ется соавтором, «прямым участником процессов космических масштабов и значения».

Поэтому особый интерес и место в современном образовании по праву может и должна занять русская философия, вобравшая в себя идеи соборности и всеединства В.С. Соловьева, Н.Ф.Федорова, П.А.Флоренского, С.Н.Булгакова, Н.А.Бердяева. А также носительница ее идей – русская художественная литература, определившая понимание целостности человеческого духа, духовной жизни, слиянности познания и освоения нравственности. Это «живое знание» через постижение Истины, Добра и Красоты в прозе Толстого, Достоевского, Чехова, Булгакова; поэзии Пушкина, Лермонтова, Брюсова, Бальмонта, Северянина, Хлебникова, Заболоцкого, Пастернака, Цветаевой, Ахматовой. Это также космические фантазии музыки Чайковского, Скрябина, Рахманинова, Шнитке; живописи Врубеля, Нестерова, Рериха.

Человеческие грезы о Земле и Небе свойственны были и ученым, развивавшим космическое миропонимание и ноосферное мышление. Естественнонаучное, или сциентистское, направление рассматривает человека как часть среды и значимости последствий его активности в ней. Идея: мир как целое – привела к изучению антиэнтропийной деятельности человечества, его возможностей упорядочивать космический хаос, отсюда уверенность в том, «человечество не останется вечно на Земле» (К.Э.Циолковский, 1911 г.).

В.И.Вернадский разрабатывал идею об особой значимости человеческой жизнедеятельности для биосферы, а с ней и для Космоса. Его главная мысль – об ответственности человека за все происходящее на Земле и в Космосе. А.Л. Чижевский задолго до осознания мировым сообществом и системой образования идеи всеединства писал о Космосе как об общем доме, в котором «кровь общая течет по жилам всей вселенной».

Ценность идей русских космистов состоит в эвристической идее о необходимости объединения людей, преодоления созданных цивилизацией барьеров между субъектом и объектом, естественным и искусственным. Перед лицом Космоса человек предстает единым, целым, устремленным в вечность. Осознав связь с Космосом, человек должен иметь нравственное отношение к нему.

Такое «открытие» должно и может состояться не только в российском, но и мировом образовательном пространстве на пути приобретения базовой культуры личности. В образовательном процессе школы, колледжа и вуза (в стандарте или вариативности) имеется огромная возможность расширения пространства-времени для познания мира и человека в нем путем обращения к истории научной мысли, традиций решения «вечных вопросов», связанных с человеком и его существованием. Идеи русского космизма помогут по-новому

ответить на вопрос: *чему учить?* т.е. о содержательном компоненте стандарта и вариативности образования. А именно, обращение к фундаментальным понятиям космизма - *активная эволюция, коэволюция, ноосфера, антропокосмизм, всеединство, ноосферного мышления, экологический императив, космическое чувство, панэтизм, ноосферная этика*. Современное мировое образовательное пространство может по достоинству оценить методологическую, мировоззренческую, аксиологическую, этическую, культурологическую и педагогическую ценность этих идей как базовых в универсальной образовательной среде. Овладение понятийно-категориальным аппаратом ноосферного образования, *ноосферной этикой* позволит реализовать опережающую функцию педагогики на путях гуманитаризации образования, обогащении иррациональным содержанием естественнонаучного знания и рациональным гуманитарного; диалога культур, цивилизаций, мировоззрений. Это реально в едином образовательном пространстве через реализацию стандартов и вариативности; пространстве, которое неизбежно востребует и русский язык как сущностное основание российской культуры в качестве мировой

В таком понимании сущности и назначения единого образовательного пространства и роли Болонского процесса, несомненно, обладающего эвристическим смыслом, Россия сможет продуктивно использовать зарубежный опыт и обогатить его фундаментальными идеями отечественной мысли. Российская культура способна обогатить мировое образовательное пространство открытого общества, в том числе идеями космической педагогики, которая стучится в двери, писал отечественный педагог Н.К.Вентцель, и призывал «открыть их настежь и заняться ею вплотную».

Список литературы:

- 1.Беляева Л.А. Педагогическое целеполагание в контексте современной философии образования./ Образование в Уральском регионе: научные основы развития инноваций./Тезисы докладов III региональной научно-практической конференции 11-15 апреля 2005 г., Екатеринбург. С.13-15.
- 2.Дудина М.Н. Философская пропедевтика. Или философии все возрасты покорны. Екатеринбург, 2000.
- 3.Емельянов Б. В. Этюды о русской философии. Екатеринбург, 1995.
- 4.Иванова В.И. Болонский процесс и российское высшее образование//Педагогика, 2006.№1.
- 5.Лурье Л.И., Лурье М.Л. Болонский процесс и новые конструкты педагогической культуры. Актуальные проблемы современного профессионального образования. Материалы конференции, проводимой в рамках международного конгресса «V Славянские педагогические чтения» 1-2 ноября 2006 г.. М., Педагогика, 2006.

6. Наумов Н.Д. Русская педагогика в XX веке: основные направления и философские основания. Екатеринбург, 2003.

Теоретические и практические аспекты требований, предъявляемых к профессиональной деятельности инженера

Ельцова В.А., Соловьёва О.Н., Соловьев А.В.
Самарский Государственный архитектурно-строительный университет

Согласно современным взглядам, сегодня инженеры образуют самую многочисленную группу интеллигенции, которой присуще большое внутреннее многообразие. Современный научно подготовленный «творец индустриальной цивилизации» выступает и в качестве руководителя-организатора, и в качестве инженера, призванного создавать технику.

Основываясь на требования, предъявляемые к профессиональной деятельности инженера научно-техническим и социальным прогрессом, была осуществлена попытка определить расхождение в представлении о профессиональной деятельности инженера у студентов (будущих инженеров) и работодателей. Используя приём укрупнения дидактических единиц (УДЕ) – «линейная запись», полученные результаты сравнились с требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности инженера в теоретических положениях.

В этой связи мы разработали анкету, направленную на определение и осмысление представлений работодателей и студентов (будущих специалистов) об эффективной модели современного выпускника технического вуза и о необходимых профессионально важных качествах инженера. В состав исследуемой группы вошли 6 руководителей (работодателей) крупных инженерных центров г. Самары и 86 студентов V курса.

Интерпретируя полученные ответы, было определено, что эффективная модель выпускника технического вуза, по мнению студентов, определяется наличием профессиональных навыков (40%), коммуникабельности (31%), целеустремленности (29%), ответственности (25%), общей культуры поведения (18%), творческого подхода (16%), стремления к самосовершенствованию (16%), обучаемости (13%), знания иностранного языка (4%) и опытом работы (3%). Несмотря на то, что 25% студентов считают себя не востребованными на рынке труда, поскольку не имеют опыта работы, 75% студентов ответили, что работодатели заинтересованы в них, как в выпускниках технического вуза, так как развивается строительная отрасль (29%), студенты (будущие инженеры) обладают новыми знаниями (29%), хорошо подго-