

Далее цикл повторяется с новыми запросами, новыми возможностями в иной практической деятельности. При этом происходит изменение качества личности, развитие его способностей, инициативы в принятии решения. Эти процессы можно довольно четко проектировать на основе каждого компонента профессиональной компетентности личности.

Н.К. Чаноев

ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБЩЕСТВА

Вопросы взаимоотношений общества и образования относятся к числу перманентно актуальных проблем. Это обусловлено особой ролью образования в процессе воспроизводства субъектных и объектных составляющих социальной действительности, что в свою очередь достигается посредством удовлетворения им ряда фундаментальных потребностей общества.

Исходя из того, что начальным и конечным пунктом, а также ведущей движущей силой общественного развития выступает активная личность, в основу выделения фундаментальных потребностей общества мы кладем модель потребностей личности, предлагаемую А. Маслоу. В результате нами получены следующие фундаментальные потребности общества: 1) материально-техническая потребность; 2) социально-охранительная потребность; 3) потребность принадлежности к более масштабным сообществам и мировому сообществу в целом; 4) потребность в самоуважении; 5) потребность в социально-ментальной идентификации.

Каждая фундаментальная общественная потребность имеет свой образовательный эквивалент, обнаруживаемый в той или иной степени функцией (или функциях) образования. В частности, первая общественная потребность удовлетворяется экономической функцией образования; вторая – функцией обеспечения преемственности поколений, социальной непрерывности; третья – функцией формирования культурно-мобильной личности; четвертая – функцией гражданско-патриотического воспитания; пятая – функцией духовно-нравственного развития.

Рассмотрим вначале материально-техническую потребность общества – соответственно экономическую функцию образования – способность быть со-

ставной частью воспроизводства рабочей силы. Согласно теории «человеческого капитала», расходы на образование есть капиталовложения в человека, а накопление знаний и умений идентично процессу накопления этого самого человеческого капитала. Отсюда следует весьма важная мысль о том, что образование индивидуумов должно рассматриваться как производство основного капитала. В этом случае категория «фонд образования» по своему экономическому содержанию сопоставима с основными производственными фондами.

Специалисты справедливо говорят о наличии экономического подхода к образованию, в котором выделяются неоклассическое и кейнсианское направления. В соответствии с первым образование понимается как свободное предпринимательство и фактически отождествляется с экономико-производственным процессом. Становясь полноправным субъектом рынка, образование подчиняется полностью действию рыночных механизмов. Основой развития образования становится потребитель, его интерес и выбор. Следовательно, к образованию применимы все законы рынка и свободной конкуренции со всеми вытекающими для образования последствиями. Выбор программ, учителей, типов и уровней образования должно осуществляться самими потребителями – учащимися или родителями. Каждое учебное заведение – коммерческое предприятие, участвующее в свободной конкуренции, и ему не возбраняется брать на себя часть расходов на образование.

Сторонники другого направления выступают за вмешательство государства в образование и выступают против прямой зависимости развития образования от непосредственных потребностей рынка. Имеется целая система доводов в пользу того мнения, что свободное предпринимательство в области образования невозможно: а) образованный человек служит источником распространения знаний вокруг себя, что делает производительней труд других рабочих, то есть результат образования принадлежит обществу в целом и, значит, государству надо поддерживать образование и осуществлять руководство им; б) образование дает не только экономические, но и социальные и политические результаты, приносящие пользу всему обществу; в) поскольку рабочий, получивший образование, остается собственником своей личности, постольку отсутствуют стимулы к появлению частных инвесторов в данную сферу, значит, это на себя должно взять государство; г) только государство способно гарантировать известный уровень образования.

В настоящее время наблюдается движение к синтезу этих взглядов. Соответственно, цель экономического подхода сводится к разумному сочетанию свободного рынка образовательных услуг с механизмом государственного регулирования. Именно непонимание диалектической сути данного факта порождает сегодня иждивенческий подход к образованию со стороны общества, государства, рынка, пытающиеся решить свои проблемы за счет образования, не вкладывая в него необходимых и достаточных средств и не соучаствуя в его деятельности. Общество, государство, рынок и образование у нас сегодня – это, образно выражаясь, параллельно *существующие*, но не *сосуществующие* миры, решающие свои проблемы в отрыве друг от друга. Причем, место «крайнего» («слабого звена») отводится образованию, не обладающему ни государственной властью, ни материальными ресурсами рынка. Но не следует забывать, что принцип «слабого звена» уже однажды сработал в России. Образование в роли подобного феномена таит в себе не меньше опасностей для государства и общества, чем так называемая революционная ситуация.

Сегодня, когда экономисты прямо заявляют о том, что страна находится на пороге *деиндустриализации* (А. Шохин), можно с достаточным основанием утверждать о том, что страна стоит на пороге *дескулизации*. Эти процессы взаимообусловлены и являются плодом порочной и странной политики государства, направленной, по сути, на самоотстранение его от решения насущных общественно-государственных задач. Не спасают положение и бесконечные призывы к инновационной деятельности, которая зачастую выступает прикрытием бездеятельности государства. Как когда-то беззаветно уповали на силу социалистических идей, так в наши дни почти всерьез некоторые государственные мужи полагают, что инновационные идеи сами по себе обладают некой чудодейственной силой, и стоит лишь их провозгласить и «внедрить», как они принесут золотые плоды. Фетишизация идей, пусть даже инновационных, далеко не новое в нашей истории явление. Подлинно инновационными явились бы шаги государства в сторону *сущностного* решения проблем, основанного на всестороннем учете глубинных связей, отношений и законов, свойственных действительности, в рамках которой разрешаются проблемы.

Последние положения вплотную приближают нас к анализу вопроса обеспечения образованием следующей общественно значимой потребности –

социально-охранительной потребности. Образование призвано играть роль средства обеспечения преемственности поколений, «социальной непрерывности», формирования социальных типов личности, гармонизации сословно-классовых отношений. Однако здесь мы вновь сталкиваемся с неспособностью современного отечественного образования удовлетворять насущные потребности общества. Вполне можно согласиться с мнением Е.В. Ткаченко о том, что современная образовательная, с позволения сказать, «политика», реализуемая в нашей стране, «делает государство не только прямым участником разрушения образования, но и организатором системного формирования бедности, социального сиротства, малолетней преступности... является провокацией социального взрыва в стране» [1. с. 18].

На внешний взгляд, потребность принадлежности к более масштабным сообществам и мировому сообществу в целом вроде бы удовлетворяется. Утверждению этого мнения способствуют и бесконечные апелляции к зарубежному образовательному опыту, и использование солидных реминисценций из трудов и образовательных документов зарубежных исследователей и государств в трудах наших ученых и законодательных документах об образовании, и наше неумное стремление стать участником Болонского, Копенгагенского и всяких других мировых образовательных процессов. Все это так. Но при всем этом мы так далеко порой отходим от отечественных образовательных реальностей, что возникает закономерный вопрос: а, собственно, причем здесь наше образование? Снова мы сталкиваемся с существованием параллельных миров – в данном случае, реального мира отечественного образования и некоего дистиллированного образовательного мира, составленного в нашем воображении из разноцветной мозаики мирового образовательного пространства и несвойственного конкретно ни одному народу, а идущего «к лицу только к обезьянам» (Н.И. Новиков).

Представленные выше рассуждения само собой наводят на мысль о неспособности нашего образования удовлетворять в достаточной мере потребности нашего общества в самоуважении и социально-ментальной идентификации. Таким образом, проделанный краткий анализ предложенной нами проблемы позволяет сделать неутешительный вывод о наличии у отечественного образования симптома *функциональной недостаточности* в части удовлетворения им фундаментальных потребностей нашего социума. При этом особый упор мы

сделали на базовой общественной потребности - материально-технической потребности. Данный выбор отнюдь не означает ее абсолютную приоритетность: все потребности в контексте наших рассуждений имеют равноценную значимость. Но именно материально-техническая потребность выступает в качестве исходной основы существования других потребностей. Когда-то А.С. Макаренко утверждал, что нельзя воспитывать ребенка, предварительно не накормив, не обеспечив чистой постелью и бельем его. Сегодня мы должны сказать: *капитализация* результатов образования невозможна без создания достойных условий его существования.

Библиографический список

1. Ткаченко Е.В.. Кризис системы начального профессионального образования // Культура здоровой жизни. 2005. № 5. С. 16-18.

Т.И. Южакова

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА

*Ум человеческий имеет три ключа,
все открывающих:
опыт, знание, воображение*

В. Гюго

Концепция рефлексивного подхода к повышению квалификации педагогов, основу которой определяет установка на развитие их профессиональных способностей через осмысленный анализ личного опыта преподавания, относится к числу актуальных инновационных идей.

Разработчики рефлексивного подхода (Д. Дьюи, М. Бахтин, И. Мезиров) исходят из того, что в традиционной, широко практикуемой информационной модели курсовой подготовки кадров, сохраняется упорное стремление предложить слушателям знания в виде рецептов, рекомендаций, готовых образцов решения профессиональных задач. Причем, то, что предлагается, как правило, связано с критикой и отрицанием существующего положения дел, включая имеющийся опыт. Однако любое развивающее обучение – это процесс, при котором лишь определенное накопление служит предпосылкой появления нового качества.