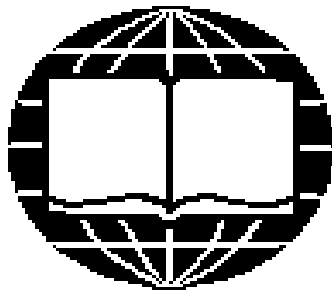


В.И.БАЙДЕНКО

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ
ОПЫТ СИСТЕМНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Министерство общего и профессионального образования
Российской Федерации
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого

В.И.БАЙДЕНКО

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ
ОПЫТ СИСТЕМНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37

НОВГОРОД
1999

Печатается по решению

Рецензенты

доктор педагогических наук, профессор **З. Д. Жуковская**
доктор философских и экономических наук **А. И. Субетто**

Байденко В. И.

Б 18 Образовательный стандарт. Опыт системного исследования / НовГУ им.
Ярослава Мудрого. – Новгород, 1999. – с.
ISBN 5–89896–108–9

В монографии приводятся исследования, нацеленные на содействие переходу от разрозненных, фрагментарных (зачастую весьма продвинутых в научном плане) изысканий в сфере стандартизации к скоординированным, системным исследованиям в области становления и развития теории и практики ОС, на возрастание методологической культуры в области разработки и введения образовательных стандартов.

УДК 37
ББК 74

Научное издание

Байденко Валентин Иванович

**Образовательный стандарт.
Опыт системного исследования**

Научный редактор
Литературный редактор *Ю. В. Сильпова*
Редактор *Л. В. Ванюшина*
Технический редактор *Т. А. Казакевич*

ISBN 5–89896–108–9

Лицензия ЛР № 020815 от 20.09.93.

Подписано в печать Формат 60x84 1/16. Уч.-изд. л. Тираж экз.
Заказ № Издательско-полиграфический центр Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 173003, Новгород, ул. Б. Санкт-Петербургская, 41.

ВВЕДЕНИЕ

Образовательные стандарты за два десятилетия стали не только новым феноменом мировой системы образования и прошли путь от объекта горячих дискуссий и противоречивых оценок (каковыми, впрочем, они являются и по сей день) до поощряемых властями государств с самыми либеральными образовательными системами акций общенационального значения, направленных на разработку и введение стандартов.

Что же произошло? В чем состоит эта обнадеживающая жизнеспособность нового явления? Почему развивавшееся более двух тысяч лет европейское образование в парадигме планирования учебного плана и учебной программы, столь быстро по меркам исторического и социального времени принимает парадигму стандартизации в образовании? И как раз в тот период, когда стрелка барометра на планете «Образование» четко фиксирует тенденцию его развития в сторону демократизации (понятно, что мы вкладываем в этот термин не его спекулятивную, но социально и этически ответственную семантику).

Главная причина, как нам представляется, и состоит именно в этом последнем обстоятельстве. Возрастающие меры свободы субъектов образовательного процесса и субъектов управления образованием не могут приводить к распаду целостных социальных тканей, который сам по себе никогда не является *bien public* – общественным благом; а разнообразие образовательных потребностей и удовлетворяющих их образовательных практик не должно становиться фактором расчленения социумов и государств.

Образовательный стандарт востребовался как новый социально-педагогический феномен, где возникает *спрос на упорядоченное многообразие* форм, типов и видов образования.

В мире в целом и в отдельных странах возрастает необходимость в высокой образованности (и притом, образованности нового типа!), в высоком общегосударственном (общенацио-

нальном) и общемировом качестве образования, образования диверсифицированного, но одинаково способного сделать жизнь людей достойной их человеческого статуса.

Образовательный стандарт и становится способом нормирования подобного образования, мерой качества образования, приобретающей все в большей степени императив гуманного социального стандарта, выполненного в высоком регистре социального стандарта, т. е. призванного содействовать реализации фундаментального устремления людей к ценностям подлинного гуманизма, в контуре которых образование рассматривается как фактор социального нивелирования все еще ревностно охраняемого социального неравенства. Структурированное в ценностном, содержательном и институциональном отношениях в гравитациях именно такой идейной установки образование выполнит свою миссию по «сносу» «берлинских стен» между социальными стратами.

Очевидно и другое, образование должно становиться сопоставимым, сравнимым, с сокращающейся, вызванной страновыми, социальными или этническими условиями, дисперсией его качества, так, что, будучи полученным личностью в точке «А», оно может быть легитимно идентифицироваться (признаваться) в любой другой точке «В», «С», «Д» и т. д. столь многоликого и контрастного мира.

В чем мы усматриваем принципиальную разницу между планированием учебно-воспитательного процесса и проектированием образовательного процесса, точнее, образования? Эти различия, по-нашему мнению, сводятся к следующему.

Планирование (учебный план, учебная программа) – это модель однообразного должествования с высокой императивной нагрузкой или модель сугубо индивидуализированной образовательной практики. Первая, естественно, присуща линейной организации образования, допускающей в той или иной мере унификацию образования, обеспечиваемую государством или обществом теми или иными способами. Вторая, напротив, наблюдается в «рассыпавшихся» образовательных пространствах, в которых суверенность множества образовательных практик выступает формой организации такого рода образовательного пространства.

Учебный план и учебная программа являются в первом случае необходимой и достаточной формой коммуникации между субъектами учебно-воспитательного процесса, образовательными учреждениями, органами управления образованием, обществом и государством в сфере образовательных отношений и образовательного права. Во втором случае учебные планы и учебные программы становятся формой индивидуализации образовательных услуг, в изобилии предлагаемых их потребителям, формой, бытия образования, когда конкуренция в образовании становится если не фактором развития, то способом его существования.

Но в обоих случаях учебный план как форма планирования и нормирования образования суть адекватный способ концентрированного выражения меры образования в его полипредметной парадигме, как правило, развернутой на строго заданные (в т.ч. и в форме элективной модульности) во временном и содержательном континууме типы и виды учебной деятельности обучающихся и обучающихся.

Стандартизация в образовании – это модель образования, его мера в упорядоченном своем многообразии образовательном пространстве. Но главное – это новый способ проектирования цели в образовании, цели нового типа, требующей системной междисциплинарной рефлексии. Образовательный стандарт – оптимистический симптом, свидетельствующий о вхождении образования в новую образовательную эпоху – целостного, ценностно-насыщенного, культуросообразного и интегрального образования и адекватной ему педагогики.

Образовательный стандарт – это форма достижения разумного плюрализма в образовании, уберігающего образование от вседозволенностей «воинствующего» либерализма, а государство – от энергетики центробежных сил.

Образовательный стандарт вовсе не ведет к отрицанию учебного плана и учебной программы. Он только смещает их из поля «целей» в поле «средства» и являет собой более сложный способ экспликации интегрированных целей (не потому ли столь устойчиво держатся за учебный план, в том числе и сторонники образовательных стандартов, редуцируя сущность последних к усложненным конструкциям учебного плана типа «Базисного учебного плана» в общем образовании или в проектах государ-

ственных образовательных стандартов общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья?).

Образовательному стандарту, как новому явлению, посвящены многочисленные оригинальные научные и методические изыскания российских и зарубежных авторов (П.Ф. Анисимов, А.В.Баранников, В.И.Батюшко, Л.П.Беляева, В.П.Бес-палько, В.Н.Богородицкая, Ю.В.Боярчук, В.В.Буслов, Н.М.Воскресенская, Т. Е.Галко, И.Г.Галямина, Б.Д.Гершунский, Ю.В.Громыко, П.Грутингс, Д.Дмитриев, З.Д.Жуковская, И.А.Зимняя, Н.М.Казакевич, В.Н.Козлов, Б.К.Коломиец, Й.Крайтон, Н.В.Кузьмина, М.Н.Лазутова, В.С.Леднев, А.Н.Лей-бович, А.А.Леонтьев, Н.И.Лисс, В.И.Лубовский, Н.И.Максимов, Г.В.Мухаметзянова, А.М.Новиков, Г.В.Перфилова, Б.Ф.Петин, Н.М.Розина, О.М.Рощинская, М.В.Рыжаков, Н.А.Селезнева, Л.Г.Семушина, В.С.Сенашенко, В.В.Сериков, И.П.Смирнов, В.М.Соколов, У.Стаббс, Р.Б.Стеркина, А.И.Субетто, Ю.Г.Татур, В.Ткалеч, А.П.Тряпицина, В.В.Фирсов, Г.Хиллз, В.Д.Шад-риков, Д.С.Шилов, С.Е.Шишов, Г.В.Шмидт, Б.Янис, Б.Яныш и др.).

Можно говорить о становлении научных стартовых условий для дальнейшего движения в сторону создания теории образовательного стандарта. Исследования указанных и других авторов, обстоятельное изучение образовательных стандартов, появившихся за последнее десятилетие, явились **необходимой теоретической предпосылкой** для выполнения настоящего исследования.

Однако, прогрессируя в экстенсивном плане, когда в опережающем режиме множится эмпирия образовательного стандарта, последний не стал пока объектом системной междисциплинарной рефлексии, без которой стандартизация в образовании не может вступить в фазу своего качественного, интенсивного развития. Этим определяется **актуальность исследования**: осуществить попытку формирования целостных концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательного стандарта.

ГЛАВА 1. СТАНДАРТЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

1.1. Идея непрерывного образования: исторический и сущностный аспекты

Непрерывное образование как альтернатива существовавшей ранее дискретной системе образования, как новая гуманистически ориентированная ее конструкция и как ведущий принцип реформирования образования нашло свое первое осмысление в работах П.Ленгранда, в докладе комиссии Э.Фора «Учиться, чтобы быть» (1973), трудах Р.Даве (1976) и Гуммеля (1977).

Г.В. Мухаметзянова пишет по этому поводу: «В предложенной П.Ленграндом трактовке непрерывного образования воплощена гуманистическая идея. Она ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. По-новому рассматриваются этапы жизни человека: устраняется традиционное деление жизни на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности» [429, 42].

Р.Даве сформулировал 25 имманентных системе непрерывного образования качеств. К ним относятся:

- *Охват образованием всей жизни человека.*
- *Понимание образовательной системы как целостной, включающей школьное воспитание, повторенное, параллельное, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы.*
- *Включение в систему образования помимо учебных заведений и центров подготовки формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования.*
- *Горизонтальная образовательная интеграция: дом – соседи – местная социальная сфера – общество – мир труда – средства массовой информации – рекреационные, культурные, религиозные организации и т. д.; между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным) на отдельных этапах жизни.*

- *Вертикальная образовательная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным); между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (качествами временного характера, а также такими, как физическое, моральное и интеллектуальное развитие и т. п.).*
- *Универсальность и демократичность образования.*
- *Возможность создания альтернативных структур для получения образования.*
- *Увязка общего и профессионального образования.*
- *Акцент на самоуправление.*
- *Акцент на самообразование, самовоспитание, самооценку.*
- *Индивидуализация обучения.*
- *Учение в условиях разных поколений.*
- *Расширение кругозора.*
- *Интердисциплинарность знаний.*
- *Гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения.*
- *Динамичный подход к знаниям – способность к ассимиляции новых достижений науки.*
- *Совершенствование умений учиться.*
- *Стимулирование мотивации к учебе.*
- *Создание соответствующих условий и атмосферы для учебы.*
- *Реализация творческого и инновационного подходов.*
- *Облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни.*
- *Познание и развитие собственной системы ценностей.*
- *Поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития.*
- *Развитие воспитывающего и обучающего обществ; учиться для того, чтобы «быть» и «становиться» кем-то.*
- *Системность принципов для всего образовательного процесса [779].*

Именно в этом ключе развивалось видение ЮНЕСКО сущности непрерывного образования. Так, в Рекомендациях о развитии образования взрослых (ЮНЕСКО, 26.11.76) контекст непрерывного образования является определяющим. В них, в частности, говорится: «Развитие образования взрослых ... необходимо для обеспечения более рационального и более справедливого распределения ресурсов в области образования между молодежью и взрослыми и между различными социальными группами, а также для обеспечения лучшего взаимопонимания и более эф-

фективного сотрудничества между поколениями и большего политического, социального и экономического равенства между социальными группами и между полами» [394, 28; 545].

В Рекомендациях дается следующая трактовка непрерывного образования:

- «Выражение «непрерывное образование и обучение» означает ... всеобъемлющую деятельность, направленную как на изменение структуры существующей системы образования, так и на развитие всех возможностей подготовки вне системы образования.
- В этой деятельности мужчины и женщины являются творцами своего собственного образования путем постоянного взаимодействия между их мышлением и действиями.
- Образование и обучение, далеко не ограничиваясь периодом обучения в школе, должны осуществляться в течение всей жизни, включая все навыки и отрасли знания, использовать любые возможные средства и давать людям возможность полного развития личности.
- Процессы образования и обучения, в которых в ходе своей жизни участвуют в какой бы то ни было форме дети, молодежь и взрослые всех возрастов, должны рассматриваться как единое целое» [394; 545].

В Пересмотренной рекомендации о техническом и профессиональном образовании говорится: «Профессиональное и техническое образование понимается ... как

- а) составная часть общего образования;
- б) средство подготовки к профессиональной деятельности;
- в) аспект продолжающегося образования [487].

Оно должно:

- содействовать достижению целей общества в плане более широкой демократизации, социального, культурного и экономического прогресса, развивая вместе с тем потенциальные способности личности для активного участия в установлении и осуществлении этих целей;
- вести к пониманию научных и технических аспектов современной цивилизации таким образом, чтобы люди постигали окружающую их среду и могли на нее воздействовать, относясь в то же время критически к социальным, политическим и экологическим последствиям».

В названных документах делается акцент на необходимость учитывать новые взаимосвязи между образованием, трудовой жизнью и обществом в целом. Техническое и профессиональное

образование должно стать неотъемлемой частью системы непрерывного образования, которая, в свою очередь направлена на уничтожение барьеров между уровнями и областями образования, между образованием и занятостью, между образовательными учреждениями и обществом. А это достижимо, как декларируется в документах, при:

- интеграции технического, профессионального и общего образования во всей деятельности в области образования на уровнях выше первой ступени;
- создании гибких, открытых и взаимоприемлемых образовательных структур;
- учете образовательных потребностей личности, эволюции профессий и специальностей и характера труда.

С точки зрения потребностей личности техническое и профессиональное образование призвано:

- способствовать гармоническому развитию человека, пониманию, критическому осмыслению и самовыражению, развивать его высокие духовные качества;
- подготавливать человека к тому, чтобы он постоянно учился, развивая необходимые интеллектуальные способности, мастерство и мировоззрение;
- развивать способности к принятию решений и личностные качества, необходимые для активного и осознанного участия в работе коллектива.

Техническое и профессиональное образование обязано служить основой для плодотворной и дающей удовлетворение карьеры. Перед ним должны выдвигаться цели:

- вести к приобретению широких познаний и основных навыков, применимых к ряду профессий в данной области, с тем, чтобы полученное образование не ограничивало личность в свободе выбора профессии и чтобы ей было легче впоследствии переходить из одной области деятельности в другую в течение трудовой жизни;
- в то же время обеспечивать основательную и специальную подготовку для первоначального поступления на работу и эффективную профессиональную подготовку в процессе трудовой деятельности;
- обеспечить основу в виде навыков, знаний и взглядов для продолжения образования в любое время трудовой жизни человека.

В Пересмотренных рекомендациях подчеркивается: "В связи с возрастающим спросом во всех областях на высококвалифицированную силу среднего звена и увеличивающимся числом лиц, заканчивающих средние или эквивалентные им учебные заведения, первоочередное значение должно быть придано разработке

программ технического и профессионального образования, соответствующего образованию третьей степени, повышающему квалификацию [487].

Все программы технического и профессионального образования как подготовка к профессиональной деятельности обладают общими характеристиками. Они призваны:

- быть направлены на то, чтобы дать научные знания, техническую и иную компетентность и достаточно широкий кругозор, необходимые для ускоренной адаптации выпускника к новым целям и процессам и для соответствующего продвижения по службе;
- основываться на анализе широких профессиональных требований, выработанных на длительный срок органами образования, включая научно-исследовательские организации, службы занятости, профессиональные сообщества;
- предусматривать должное равновесие между общими вопросами, наукой и техникой и изучением теоретических и практических аспектов конкретной профессиональной деятельности, при этом практическая подготовка во всех случаях увязывается с теоретической.

Международные акты придают серьезное значение образовательным программам и требуют от них междисциплинарного характера, изучения социальных и экономических аспектов профессиональной области, а также, по крайней мере, одного иностранного языка, ознакомления с культурой организации и планирования.

«Основанные на вышеуказанных общих принципах и компонентах, таким образом преследующие во всех случаях более широкие образовательные цели программы, в их практическом аспекте должны разрабатываться с учетом особых профессиональных требований в отношении необходимых исполнительских, организационных, аналитических и практических навыков» [487].

Дальнейшее углубление понимания сущности непрерывного образования отражено в Конвенции о техническом и профессиональном образовании, принятой Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры 10 ноября 1989 года [394; 288].

На Всемирной конференции по образованию для всех (1991) было признано, что образовательные потребности людей весьма широки и разнообразны; они «охватывают как необходимый объем навыков (умение читать, писать, считать и решать задачи,

владение устной речью), так и основное содержание обучения (знания, профессиональные навыки, ценностные установки и воззрения), которые требуются людям для выживания, развития способностей, существования и деятельности при условии соблюдения человеческого достоинства, всестороннего участия в развитии, повышения качества жизни, принятия всесторонне взвешенных решений и возможности продолжения образования» [201, 88].

Дальнейшее развитие философии непрерывного образования осуществлено в Докладе ЮНЕСКО «Образование: сокровище» [200].

В нем, как нам представляется, содержится новое осмысление концептуальных, социальных, экономических, психологических, содержательных, правовых, структурных, институциональных, организационных, методологических и иных аспектов непрерывного образования – образования в продолжение всей жизни.

Будучи глобальным социально-образовательным проектом, оно вырастает в тип социальной технологии, становится уже сегодня гуманистической формой сбережения в «человеке человеческого», развертывания личностного потенциала, адаптивной самозащиты человека в условиях социально-экономических и биографических катастроф.

Непрерывное образование конструируется как мост, по которому личность переходит в новые условия своей жизнедеятельности, так как изменения в образе жизни современного человека составляют естественную среду его обитания.

Непрерывное образование – это новый феномен мира, это образование, приведенное в меру своему времени, в котором изменения становятся все более динамичными и непредсказуемыми.

Но более того, непрерывное образование – это еще и социально-этическое и культурное явление, предоставляющее человеку возможность:

- наращивания своего адаптивного социально-профессионального потенциала;
- развертывания способностей и дарований и притом в любой точке жизненного цикла человека (в этом мы видим одно из важнейших социально-этических предназначений образовательного стандарта

как способа самопроектирования образования, см. например, п. 4.2);

- обеспечения гибкости и доступности образования во времени и пространстве;
- развития социально-личностной компетенции человека, неущербной жизни его в течение всей жизни и при этом такого развития, которое сбалансировано социальной ответственностью;
- смягчения пагубного воздействия гипертрофирования задач экономического развития по сравнению с культурным и духовным развитием;
- становления (по слову Ж.Делора) новой модели организации времени человеческой жизни в интересах человеческого развития и устойчивости (в связи с этим в Докладе, в частности, говорится: «Отныне следует рассматривать образование в рамках новой проблематики, где оно не является больше лишь одним из средств развития, но становится одним из его основных элементов и главных целей» [200, 81]; «Таким образом, образование призвано в некотором роде подготовить карты и сконструировать компас для плавания в сложном и постоянно меняющемся мире» [200, 87];
- эволюционирования человека в кумулятивном режиме в различных сферах его компетенции, ведущем к увеличению его когнитивного потенциала и плодотворному взаимодействию различных типов знаний.

Небезынтересно отметить, что объединенный орган управления образованием – Гособразование СССР – инициировал разработку Концепции непрерывного образования, ставшую предметом обсуждения на Всесоюзном съезде работников народного образования в 1988 году. Идейная продвинутость этого проекта и актуализация данной проблемы Минобразованием России делают оправданным хотя бы краткое изложение его концептуально-теоретических предпосылок [297].

Концепция непрерывного образования включала в себя разделы:

- *Объективная необходимость перехода к непрерывному образованию.*
- *Сущность непрерывного образования.*
- *Содержание непрерывного образования.*
- *Вертикальная и горизонтальная интеграция образования и нового требования к образовательному комплексу страны.*
- *Ступени непрерывного образования.*
- *Информационные технологии в системе непрерывного образования.*
- *Педагог в системе непрерывного образования.*

– *Ресурсы и управление непрерывным образованием.*

По мнению авторов, в условиях «конечного» образования множатся проблемы функциональной неграмотности, технологической безработицы, дефицита политических, экономических, правовых, технических, социально-психологических, экологических знаний, усиливаются процессы отчуждения человека от труда, природы, общества и самого человека. Возможности «конечных» дискретных образовательных систем оказались практически исчерпанными.

Остаются неизменными традиционные звенья общего и профессионального образования. Авторы делают справедливый вывод: «Оперативное обновление знаний без надежной фундаментальной подготовки не решает возникших проблем, а простое дополнение существующих звеньев новыми, без качественного изменения содержания и формы их работы не вносит в существующую практику образования качество непрерывности, не разрешает сложившихся противоречий, приводя в условиях школьной и вузовской практики к перегрузке учащихся, ограничивая возможности самообразования» [297, 2].

Авторы заявляют о необходимости переосмысления целевых функций всего образования как системы и ее отдельных звеньев, о пересмотре традиционных представлений о социальной сущности образования, его отношений с другими формами общественной практики, места и роли образования как социального института в жизни человека и общества.

Центральной идеей непрерывного образования, – подчеркивается в Концепции, – является категория постоянного развития человека как субъекта деятельности и общения «на всем протяжении его жизни» [297, 3]. Целью непрерывного образования выступает развитие личности – такова идейная доминанта Концепции. Само непрерывное образование расценивается как механизм расширенного духовного производства, которое предстает для личности как целостный комплекс средств и процессов ее самореализации, удовлетворения ее познавательных и духовных запросов и потребностей, раскрытия и развития задатков и способностей, сущностных сил и призвания.

«Смысл непрерывности заключается в постоянном удовлетворении развивающихся потребностей личности и общества в образовании, всеохватывающем по полноте, индивидуализиро-

ванном по времени, темпам и направленности; в предоставлении каждому возможностей реализации собственной системы получения образования» [297, 3].

Одну из задач непрерывного образования авторы видят в преодолении технократического подхода, при котором человек рассматривается как обучаемый, программируемый элемент социальной системы, как объект самых разных манипуляций, не имеющий свободы выбора, реальных возможностей целеобразования и целеосуществления.

В Концепции содержится трактовка непрерывного образования как педагогической системы, понимаемой в виде целостной совокупности путей, средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, социальной зрелости и профессиональной компетентности.

Касаясь содержания непрерывного образования, авторы говорят о необходимости его переориентации с воспроизводства образцов прошлого опыта на освоение методов преобразования действительности, овладение средствами и методами самообразования.

В системе непрерывного образования человек становится активным субъектом образовательного процесса. Ряд идей Концепции хотелось бы выделить особо:

во-первых, вариативность содержания общего и профессионального образования как обязательное условие непрерывности;

во-вторых, фундаментализация содержания образования как «ядро знаний», закладываемое в базовых структурах, начиная со средств общения, умений читать, писать и считать и кончая инвариантами соответствующих отраслей знаний и сфер деятельности;

в-третьих, индивидуализация процесса получения образования;

в-четвертых, производность, вторичность прикладного знания в том смысле, что интеллектуальный фундамент, ориентированный на развивающийся контекст практической деятельности, служит важнейшим фактором профессионализма, способствует разрешению противоречия между фундаментализацией и специализацией общего и профессионального образования;

в-пятых, вертикальная и горизонтальная интеграция образовательных структур;

в-шестых, основные и дополнительные типы и виды учебных заведений, «покрывающие» собой запросы личности и общества, экономической и социальной сфер, инновационных и традиционных образовательных практик;

в-седьмых, новая философия высшей школы, включая требование предоставления студенту средств самодвижения в содержании образования, повышение статуса методологического знания, диалогической позиции личности;

в-восьмых, смена типа учения: с информационно-репродуктивного на активно-творческий, продуктивный.

К сожалению, Концепция непрерывного образования осталась только декларацией высокой профессиональной, интеллектуальной и гражданской пробы, написанной явно деполитизированным языком без обязательных в ту пору идеологических штампов. А между тем многие основополагающие мысли и идеи Закона Российской Федерации «Об образовании» вырастают именно из нее, как дуб из желудя (или, справедливее сказать, из того недюжинного обновленческого и реформаторского потенциала, который был накоплен образовательной системой за недолгий срок существования ее в интегрированном организационно-управленческом варианте).

Исследование проблем непрерывного образования СССР вели А.А.Вербицкий, А.П.Владиславлев, А.А.Горохов, А.В.Даринский, О.В.Купцов, В.Г.Огородников и др. В начале 90-х годов внимание ученых сосредоточивается на содержательных аспектах непрерывности и преемственности (Кларин М.В., Кустов Ю.А., Петров Ю.М., Хайдаров Я.К., Ягафаров Д.С. и др.). Системный подход к анализу непрерывного образования сменился межуровневым подходом.

Мы делаем этот вывод на основе знакомства с проблематикой докторских диссертаций этого периода.

В этой методологической схеме реализовывалась идея «... поэтапности подготовки, в которой каждый этап строится, исходя из единства целей, содержания, средств формирования...» [771, б] или преемственность интерпретировалась как целостная динамично развивающаяся система, обеспеченная функциями и требованиями принципа преемственности и его взаимодействием с другими принципами [331, 10].

Автору последнего высказывания принадлежит ряд оригинальных суждений о преемственности как педагогической категории, имеющей самостоятельный статус, о ее месте в «... новых условиях создания в стране системы непрерывного образования...» [331, 11].

Им «... вычленена и проанализирована генетическая, исходная «клеточка» процесса преемственности, отразившая в наиболее полном виде его изначальную диалектическую сущность и целостную специфику и явившаяся методологической основой интеграции образовательных структур различной степени сложности» [331, 11-12].

В диссертации Д.С.Ягафарова подвергнуты исследованию научно-методические основы организации поэтапной подготовки для обеспечения непрерывного профессионального совершенствования и самосовершенствования [771, 5].

Очевидно, что масштабный философско-образовательный план оказался не освоенным (это, разумеется, не умаляет научной значимости упомянутых работ, оставшихся, увы, во многом невостребованными в последнее десятилетие, столь «ненасытное» (как иногда представляется) в своем стремлении к инновациям).

В последние годы резко возрос интерес к проблемам непрерывного образования. Плодотворно работают в этой области А.А.Андреева, С.Я.Баев, С.Я.Батышев, А.П.Беляева, Н.Г.Буркова, Г.С.Гуторова, В.М.Демин, Л.А.Додонова, А.Д.Жижина, С.С.Лебедева, Н.Н.Лобанова, В.М.Логинов, Н.И.Максимов, М.И.Махмутов, Г.В.Мухаметзянова, А.М.Новиков, В.Г.Онушкин, Е.А.Соколовская, Т.В.Шадрина, И.Д.Чечель и др.

В Минобразовании России третий год (1997–1999) реализуется Целевая комплексная программа «Государственный стандарт в системе непрерывного образования» (Всеволожский В.А., Жок В.И., Зимняя И.А., Коршунов С.В., Леонтьев А.А., Максимов Н.М., Родинова Н.Ф., Селезнева Н.А., Соловьев В.П., Субетто А.И., Татур Ю.Г. и др.).

Мы вернемся к проблеме преемственности в следующем разделе.

Развитие во второй половине XX столетия теории и практики непрерывного образования, опыт становления институционально-структурных подходов, правовых, экономических, социальных и педагогических механизмов конструирования национальных

систем непрерывного образования в развитых образовательных державах сделать ряд замечаний.

Образовательные стандарты всех ступеней и уровней общего и профессионального образования в России должны отвечать как системообразующему ядровому началу – качеству непрерывности и преемственности, рассматриваемому как императив гуманистически ориентированного образования, последовательно и системно развертываемому в академическую и социальную норму – стандарт [66; 110; 173; 189; 209; 269; 270; 328; 500; 666 и др.]. Гуманистическое образование сфокусировано на человеке, его целостном и разностороннем развитии; оно приобретает глубокую укорененность в приоритетах общественных и государственных интересов, интегрируется в экономическую и социальную политику и нацеливается на восхождение России к образовательному обществу XXI века. Дискретно организованная система образования отличается ограниченностью диффузного продвижения по ней личности, не имеет системно воплощенного коммулятивного характера с развитым образовательным правом, обеспечивающего последовательное и индивидуально-приемлемое по формам и темпам накопление личностью своего образовательного капитала, который удостоверяется на каждом этапе общего и профессионального образования (посредством проведения объективной аттестации) соответствующим документом. При этом каждый такой документ признается как социально значимый в обществе и на рынке труда элемент преемственности и непрерывности. Сопряженные же друг с другом типы образовательных программ и образовательных стандартов как целостное единство количества и качества образования, как мера академической и профессиональной образованности личности и нации нуждаются, конечно, в одобрении общества и защите государства. Можно утверждать, что в современной исторической ситуации подлинное (может быть, до конца и не отрафлексированное) видение властями будущего страны, их истинная политическая мотивация и ориентация становятся абсолютно проявленными посредством их политического курса в области образования, формируемых этими властями его социальных, экономических и академических параметров.

Дискретная образовательная система чревата тройной энтропийностью: человека, общества и самого образования как со-

циального института и выступает в этой своей характеристике явным ограничивающим фактором прогресса.

Однако требования непрерывности и преемственности системы образовательных программ и стандартов выдвигают перед обществом и государством серьезные правовые, экономические и социальные проблемы, а перед разработчиками образовательных стандартов – концептуальные, теоретические и методологические вопросы стандартизации образования как принципиально нового конструкта образовательной практики.

Конечно, гуманистическая система образования не может не быть преемственной и непрерывной. Но как никто в мире не обладает монополией на единственно истинную интерпретацию гуманизма, так и ни одна гуманистически ориентированная образовательная система не вправе являть другим «образчик для подражания».

У России свой великий опыт гуманизма, в том числе и связанный с ее социалистическим экспериментом, и в силу этого нам пристало отыскивать и строить имманентную нашим историческим и духовным (в т.ч. в области образования) традициям систему непрерывного образования, не впадая в непрофессиональный ажиотаж заимствований чужеземных моделей (кстати, отнюдь не бесспорных даже с точки зрения соответствующих национальных условий).

Российские образовательные стандарты в логике непрерывного образования призваны вобрать в себя ведущие общемировые тенденции в образовании, доказательно заявившие о себе в конце нынешнего столетия, отразить основные общечеловеческие ценности современного образования, его новый философский образ и дух, содействовать умножению сильных сторон отечественного образования и, наконец, найти адекватную форму корректного «вживления» в образование норм международного образовательного права.

1.2. Образовательный стандарт: ситуация в мире и России

Стандартизация образования – проблема международная [13; 17; 19; 38; 40; 42; 47; 49-52; 62; 63; 65; 70; 92; 105; 123; 138; 146; 176-178; 207; 223; 231; 244-247; 249; 251; 260; 389; 427; 538; 586; 636; 776 и др.]. Ее можно было бы отнести к одной из глобальных тенденций в реформировании образовательной системы обозначившимся средством преодоления кризиса образования. Того кризиса, который еще в конце 60-х годов стал предметом системного анализа Филиппа Г. Кумбса.

Высказанные им тезисы о том, что «... необходима серьезная взаимная адаптация общества и образования» и что «без этого все увеличивающийся разрыв между ними обязательно сокрушит основу образования, а в некоторых странах – основу самого общества» [325, 10] несомненно заслуживает нашего доверия.

Стандартизация образования как раз и представляется нам одной из форм этой взаимной адаптации. Но помимо этого, в стандартизации образования обнаруживают себя мощные конвергентные течения, «омывающие» своими идеями национальные системы образования и интегрирующие их в новый образ планетарного образования XXI века.

К практике образовательных стандартов приходят в разных странах при огромных различиях в социокультурных условиях, традициях, в которые «погружены» системы образования. В США, например, известных как страна рыночного регулирования образования и прагматической ориентированности его содержания, стандартизация есть своего рода «бегство» от свободы монодисциплинарности. В России, с ее централизованной формулой управления образованием и энциклопедическим характером образовательных программ, в стандартизации видят возможность организованного отхода от изживших себя унификации и огосударствления образования, переформирования, интеграции и реинтеграции его содержания.

Можно счесть явно несхожими национальные законодательные и концептуальные версии образовательных стандартов, организационные механизмы их разработки и введения. И все же заметны некоторые общие функции, выполняемые стандар-

тами в образовании и обществе, если под стандартами понимать некие функциональные аналоги, т. е. некоторый набор конвенциональных норм, устанавливающих определенные параметры образования.

Стандарт в современном образовании и в образовательной и социальной политике – это

- *средство переосмысления на современном этапе целей и содержания образования, пути их обновления;*
- *форма возрастающей ответственности государства за уровень образованности нации и достижения консенсуса относительно общественно значимого общенационального содержания образования;*
- *метод рефлексии общества относительно обновленных назначения и роли образования как современного социокультурного проекта и социальной технологии;*
- *путь поддержания образовательного разнообразия, упорядочения вариативной и диверсифицированной образовательной практики (а не способ, заметим кстати, удушения свобод, многообразия инноваций и творчества в образовании, чего так опасаются противники стандартов);*
- *ключ к решению проблемы объективизации контроля за результативностью образовательных систем и качеством образования;*
- *фактор динамичного (в оптимальных для каждой страны темпах и формах) роста образованности граждан на каждом из принятых в этих странах этапах, ступенях и уровнях образования;*
- *способ прогностического проектирования национального образовательного продукта, в наибольшей степени гармонизирующего запросы личности, общества и государства;*
- *механизм парадигмального переоснащения образования в пределах национальной образовательной культуры;*
- *фактор демократизации образовательной политики и борьбы против дискриминации в области образования;*
- *средство поддержания общецивилизационного уровня образованности в мире;*
- *основа типологизации образовательных учреждений по типам, видам и категориям, при которой сами образовательные стандарты не ведут к стандартизации образовательных учреждений;*
- *один из путей упорядочения академического и профессионального признания документов об образовании.*

Трудно сказать, кого сегодня в мире больше – сторонников или противников образовательных стандартов. Ситуация оказа-

лась парадоксальной: спорят об идее и типе стандартов, об их теоретико-концептуальных и методологических основаниях, о правовом статусе и т. п., но процесс стандартизации набирает темпы (с учетом различных приводящих обстоятельств, включая и расстановку политических сил внутри того или иного государства).

Приведем в подтверждение сказанного три свидетельства:

Первое – из Заявления Международной консультативной встречи на высоком уровне по политическим проблемам оценки качества и институциональной аккредитации в высшем образовании (Орад, Румыния, 5–7 мая 1993 г.):

«...определение стандартов образования является неотъемлемой частью стратегии развития систем высшего образования.» [216, 179].

Второе – мнение Грема Хиллза (Великобритания): «...Было бы полезно осуществить транснациональную стандартизацию вертикальной диверсификации получения знаний, так называемой лестницы достижений...» [715, 91].

«Перед всеми странами стоят одни и те же задачи, а перед их высшими учебными заведениями – одни и те же цели по организации и переформированию базы всеобщих знаний таким образом, чтобы удовлетворить потребности своих студентов и своих стран. Поиск новых целей заключается в поиске стандартизации способами, сочетаемыми с широким разнообразием внутренней диверсификации» [715, 93].

Третье – в своей речи 3.02.97 Б.Клинтон, характеризуя «самый важный шаг» американской нации, который предстоит ей сделать – получить лучшее в мире образование – объявляет ... общенациональный крестовый поход за новые стандарты в области образования – стандарты не федерального правительства, а общенациональные, представляющие все, что должны знать наши учащиеся, чтобы добиться успеха в условиях просвещенной экономики XXI века».

Важным шагом к углублению процесса стандартизации стало принятие ЮНЕСКО Международной стандартной классификации образования (МСКО–ISCED), рассчитанной на то, чтобы служить инструментом, способствующим сбору, компиляции и изложению статистических данных об образовании как по отноше-

нию к отдельным странам, так и в международном масштабе [391; 392].

В МСКО–97 заданы для этих целей необходимые понятия:

- **образование** как организованная и обладающая преемственностью коммуникация, преследующая цели обучения (термин «организованная» интерпретируется как структурно-спланированная или имеющая определенную последовательность коммуникация, преследующая эксплицитные или имплицитные цели);
- **обучение** как любое улучшение в поведении, информированности, знаниях, понимании, взглядах, ценностях или навыках, которое является устойчивым и которое не сводится просто к физическому росту, взрослению или общей социализации;
- **преемственность** как обозначение того, что процесс обучения характеризуется элементами длительности и непрерывности (уместно отметить, что в Федеральном законе «Об образовании» термин *преемственный* употреблен только два раза: в ст. 8 и ст. 17 п. 3, а термин *непрерывный* и вовсе изъят из образовательно-правового тезауруса).

Категории МСКО основаны, как сказано в характеристике МСКО, на двух основных критериях образования, а именно: на *ступени* и *области (расширенной группе) образования* [391, 8].

Далее разворачивается следующая композиция категорий:

- **программа образования** – исходная единица классификации в МСКО, которая определяется, исходя из содержания образования, в качестве набора или последовательности образовательных мероприятий, которые организованы таким образом, чтобы достичь заранее определенной цели или конкретной группы задач в области образования. [391, 5];
- **ступень образования** – градация учебного опыта и знаний, которых требует от участников содержание образовательной программы [391, 9];
- **области (расширенные группы) образования** – группы программ образования с общим содержанием (направления подготовки) [392, 56];

Кроме трех основных понятий в МСКО вводятся еще два термина для некоторых дополнительных параметров:

- «... **вид последующего образования** или место, на которое могут претендовать завершившие такое образование лица, или тип рабочего места на рынке труда, для которых готовятся выпускники»;
- «... **ориентация программы**, понимаемая в данном случае как степень, в которой та или иная программа направлена на конкретный вид трудоустройства или профессиональной занятости» [391, 11].

Семь категорий, основанных на ступенях образования, включены в систему МСКО в следующем порядке:

0 – доначальное образование: первоначальный этап организованного образования, предназначенный в первую очередь приучить детей младшего возраста к школьной обстановке, т. е. служит мостом между домашней и школьной атмосферой;

1 – начальное образование или первый этап базового образования;

2 – первый этап среднего образования или второй этап базового образования;

3 – второй этап среднего образования;

4 – послесреднее, невысшее образование;

5 – первый этап высшего образования (не ведущий непосредственно к продвинутой научной квалификации);

6 – второй этап высшего образования (ведущий к продвинутой научной квалификации).

(Образовательная система России в сопоставлении с ISCED (МСКО)–1997 представлена на рис. 1 и в табл. 1.)

В заключение беглого ознакомления с МСКО остается добавить, что она не преследует непосредственно цели становления эквивалентности образования. Это – отдельная и актуальнейшая проблема.

Интересен опыт стандартизации образования на региональном, субрегиональном и межрегиональном уровнях, осуществляемый различными международными организациями: «Инициативой центра педагогических исследований (CERL)», «Европейским центром развития профессиональной подготовки (CEDEFOR)», опирающимися в своей деятельности на Римский договор 1957, ст. 128, Решение Совета ЕС о соответствии квалификационных удостоверений между странами-членами ЕС.

В 1946 была создана Международная организация по стандартизации – ИСО (International Organisation for Standardization), главная цель которой – содействовать развитию стандартизации и связанных с ней областей знания. На ИСО возложены следующие задачи:

- координировать и унифицировать международные стандарты;
- разрабатывать международные стандарты и способствовать их использованию;
- осуществлять обмен информацией в области стандартизации и т. д.

В начале 80-х годов технические комитеты ИСО приступили к составлению стандартов, предназначенных для обучения персонала, обслуживающего машины и механизмы. Это является как бы точкой отсчета в разработке международного стандарта профессионального образования.

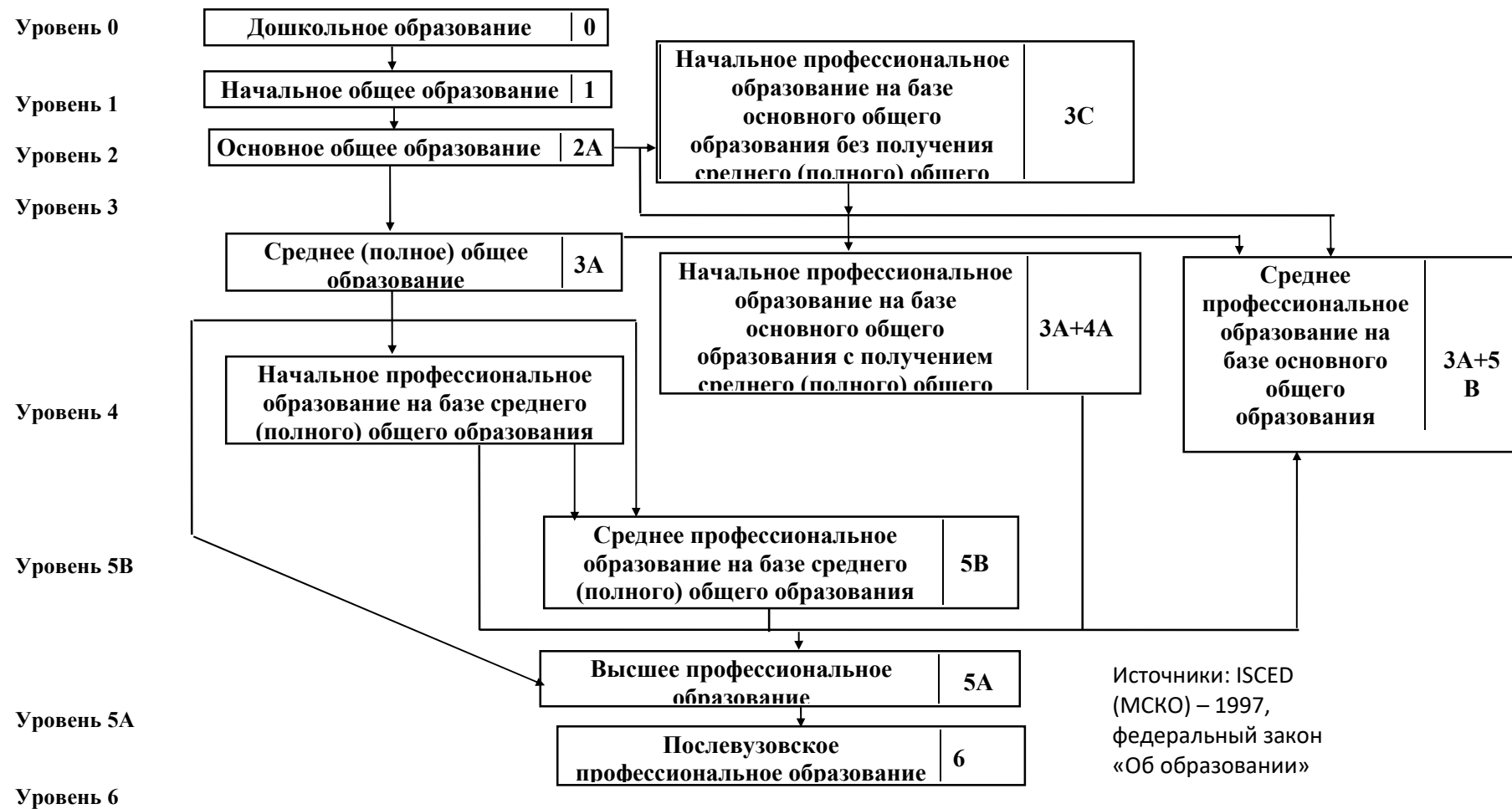


Рис. 1. Образовательная система в России в сопоставлении с ISCED (МСКО)—1997

**Количественные показатели состояния образовательной системы России, представленной
в сопоставление с ISCED (МСКО)—1997**

Уровни образования				Количество образовательных учреждений (тыс.)	Количество обучающихся (тыс. человек)	
ISCED			Российская Федерация			
Начальное образование первичное образование		Доначальное образование	0	Дошкольное образование	64,2	5100
		Начальное образование	1			
Среднее образование вторичное образование		Первый этап среднего образования	2А	Основное общее образование	67,2 в т.ч. 0,57 — негосударственные	21400
			2В 2С			
		Второй этап среднего образования	3А	Среднее (полное) общее образование Начальное проф. образов.	4,1	1700,0
			3В 3С			
После-среднее	Не третичное образование	Послесреднее не третичное образование	4А 4В	Начальное профессиональное образование		
вторичное образование	третичное образование	Первый этап третичного образования	5А	Высшее профессиональное образование	0,578—Государственные вузы	2800,0
			5В	Среднее профессиональное образование	0,290—Негосударственные вузы	
		Второй этап третичного образования	6		2,6—Государственные ссузы* 0,1—Негосударственные ссуза	1923,3-2000,0

* ССУЗ — среднее специальное учебное заведение (колледж, техникум, училище).

Автору представилась возможность ознакомиться с международным стандартом ИСО 8152 «Машины землеройные. Эксплуатация и обслуживание. Обучение механиков» («Earth-moving machinery. Operation and maintenance. Training of mechanics.») Рег. № ИСО 8152-84. Стандарт разработан Техническим комитетом ИСО (ТК 127 «Землеройные машины») [383].

В сложившейся ситуации, когда стандарты разрабатываются одновременно с теоретическими изысканиями проблемы, когда явно недооценена экспериментальная стадия их разработки, следует не лишним описать уникальный факт международного образовательного стандарта.

Международный стандарт ИСО 8152 имеет следующую структуру:

0. Введение.

1. Назначение и область применения.

2. Ссылки (на документы).

3. Содержание учебных программ.

3.1. Общие сведения.

3.2. Правила техники безопасности.

3.3. Стадии обучения.

3.3.1. Отбор кандидатов и испытательный срок.

3.3.2. Рекомендуемая продолжительность начального курса обучения (1 год).

3.3.3. Рекомендуемая продолжительность общего курса обучения (2 года).

3.3.4. Рекомендуемая продолжительность дополнительного курса обучения (1 год).

3.3.5. Дальнейшее совершенствование и курсы повышения квалификации.

3.4. Методы обучения и место его проведения.

4. Начальный курс обучения – первый год.

4.1. Правила техники безопасности при техническом обслуживании и ремонте машин.

4.2. Ознакомление с машинами.

4.3. Принципы действия основных механизмов.

4.4. Техническое обслуживание машин.

4.5. Основы материаловедения.

4.6. Основы слесарного и сварочного дела.

4.7. Определение размеров машин и пользование измерительными инструментами.

4.8. Работа на простых металлорежущих станках.

4.9. *Определение потребности в запасных частях и их получение.*

4.10. *Основы ремонта машин.*

5. *Общий курс обучения – второй и третий годы («для курсантов, намеренных обучаться четыре года, программу можно усложнить путем включения в нее разделов, перечисленных в п. 5.3.2»).*

5.1. *Правила техники безопасности.*

5.2. *Второй год обучения:*

5.2.1. *«...Типовая программа второго года обучения...»*

5.2.2. *«Кроме практического обучения выполнению вышеуказанных (в п. 5.2.1. – В. Б.) операций, курсантов следует ознакомить...»*

5.2.3. *«Следует прилагать все усилия, чтобы курсанты накопили знания в следующих областях...»*

5.3. *Третий год обучения (следует обратить внимание на предложенную стандартом «развилку» образовательных маршрутов. Этот момент является одним из наиболее затруднительных при формировании содержания образования в российских колледжах и профессиональных лицеях).*

5.3.1. *Обучение курсантов, не намеренных учиться четвертый год.*

5.3.2. *Обучение курсантов, намеренных учиться четвертый год. «В программу обучения этих курсантов включают все разделы, перечисленные в п. 5.3.1, но обучение проводят обычно на более высоком уровне, дополняя типовую программу, в частности, следующими разделами...»*

6. *Дополнительный специальный курс обучения – четвертый год.*

7. *Дальнейшее совершенствование и курсы повышения квалификации.*

8. *Оценка степени подготовленности механика.*

Архитектоника международного стандарта ИСО 8152 может быть использована при разработке образовательных стандартов повышенного уровня для колледжей и профессиональных лицеев. Блок 3.3.4 является, во-первых, модулем повышенного уровня и, во-вторых, коррективом содержания образования, предусмотренного блоком 3.3.3.

«Этот дополнительный курс обучения, – говорится в стандарте, – курсант может пройти только после успешного завершения начального и общего курсов обучения. ...Если известно, что

курсант, приступивший к изучению общего курса, *намерен и способен* (выделено нами – В. Б.) пройти дополнительный курс, может оказаться целесообразным соответственно изменить программу общего курса обучения *для данного курсанта*» (выделено нами – В. Б.).

В качестве приложения дается типовая карта оценки подготовленности механика (перечень навыков по обслуживанию силовой передачи колесных самоходных машин).

Требования к минимуму содержания и уровню подготовки прописываются в стандарте в следующих лексических формулах, выступающих одновременно и своего рода дидактическими акцентами, адресованными преподавателям (в скобках приводится частота их употребления):

- следует постоянно уделять внимание развитию навыков (1);
- в программе следует подчеркнуть (3);
- особое внимание следует уделять (2);
- следует подробно объяснить (1);
- курсант должен получить общее представление (1);
- следует также ознакомить (3);
- курсант должен изучить (1);
- следует как можно скорее ознакомить (1);
- курсант должен получить полную подготовку (1);
- курсант должен подробно изучить (1);
- курсанту следует знать сведения (1);
- курсант должен получить элементарные знания (1);
- курсанту следует дать указание (1);
- курсант должен учиться (1);
- нецелесообразно добиваться от курсантов высокого мастерства при работе (1);
- объем обучения должен быть достаточным для... (1);
- следует давать достаточную подготовку в части... (1);
- сведения должны быть достаточными для личного пользования (1);
- курсанты должны получить сведения (1);
- курсанта следует поставить помощником (1);
- особое внимание следует уделить (1);
- курсант должен осознать (1);
- курсант должен уметь (1);
- курсант должен быть готов (1);
- следует закрепить (1);
- обучение следует нацелить (1).

Таким образом, стандарт включает: целеполагание образовательного процесса (должен уметь, должен быть готов и т. п.);

требования к преподавателю (следует нацелить, дать сведения, научить) и к курсанту (должен изучить, осознать такой-то объем содержания).

Стандарт, составленный в основном в крупных (п. 3.3.2) и средних (п. 3.2 и п. 4.1) дидактических единицах, предоставляет большую свободу конструированию содержания обучения в конкретном образовательном процессе, исходя из цели обучения, позволяет учитывать индивидуальные способности курсантов, национальные образовательные традиции.

В стандарте заложены возможность линий диверсификации в построении образовательного процесса, в конструировании различных видов подготовки специалистов, вариативность, индивидуализация и дифференциация содержания, методов и способов организации подготовки.

В данной трактовке стандарт не является унифицированным алгоритмом, а только фиксирует внутренние и внешние детерминирующие факторы. «Жесткие» и «мягкие» параметры стандарта соединены в единой образовательно-педагогической логике: от отбора кандидатов до диагностирующих процедур и далее – к непрерывному повышению компетентности. Стандарт имеет качественную определенность, вытекающую из специфики данного уровня технического и профессионального образования; задает такие составляющие элементы образовательного процесса, без которых немислима постановка целей обучения и достижение его результатов. Стандарт, как средство организации учебной и педагогической деятельности, становится несущей конструкцией, позволяющей педагогу творчески осуществить свой замысел, свое видение конкретного образовательного процесса.

Возрастающий интерес к проблеме образовательных стандартов отражен в Докладе о положении дел в области образования в мире за 1993 г. ЮНЕСКО, в котором выделен раздел «Поиск стандартов».

«Ни разрыв в знаниях», ни «выбор образования» нельзя отделить от вопросов, связанных с образовательными стандартами», – пишут авторы Доклада. «Заключается ли стоящая сегодня перед системами образования многих стран Юга и, конечно, Севера проблема в повышении образовательных стандартов, изменении их или обеспечении того, чтобы им отвечало большее число молодых людей?» «Может ли идти речь о подлинном «выбо-

ре» в условиях низких образовательных стандартов? Какие стандарты должны стать «эквивалентными»... [201, 86].

В Докладе акцентируется рекомендация Всемирной конференции по образованию для всех, сводящаяся к тому, чтобы «определить приемлемые показатели уровня обучения применительно к различным образовательным программам» [201, 87].

Документ ЮНЕСКО затрагивает многие проблемы образовательных стандартов, в том числе:

- системы общенациональных экзаменов как способы установления стандартов;

- связи стандартизации образования с внеобразовательными явлениями (такими, как осознание обществом значения знаний в областях здравоохранения, окружающей среды, социальной гармонии, международного воспитания и толерантности; признание ценностей этики и культуры в качестве главенствующих для сферы образования и т. п.);

- различий между предписанным обучением или образовательным стандартом, с одной стороны, и стандартом результативности или достигнутым стандартом – с другой.

В докладе констатируется тот факт, что термину *стандарты* не дается определения ни в одной из существующих международных конвенций в сфере образования. «Однако, – замечают эксперты, – без согласованной политики, даже если просто предусматривается, что государства-участники определяют содержание собственных стандартов, странам трудно сотрудничать при обмене информацией и опытом в отношении образовательных стандартов» [210, 88].

Герман В.Шмидт на семинаре «Российская федерация/Европейский фонд образования» (1991) во вступительной речи «Новые стандарты профессионального образования и обучения в Европе и США» расценивает стандарты как способ формирования новых систем профессионального образования. Говоря о потребностях в новых образовательных стандартах, которые возникают во всех странах, он подчеркивает специфическую их роль в различных странах (и для различающихся целей): «бывшие страны Восточного блока: **новые стандарты** должны быть включены в новую систему образования и преобразованную **систему профессионального образования и обучения**; страны Европейского союза: некоторые страны пересматривают и переде-

лывает систему профессионального образования и обучения, другие создают новые системы профессионального образования и обучения, третьи дополняют существующие системы новыми элементами; США: от программ профессионального образования и обучения к национальным стандартам...» [751].

Европейский фонд образования (1995) придерживается понимания стандартов как «описание задач трудовой деятельности в общем виде, исполнение которых осуществляется в рамках соответствующих профессий и специальностей, а также демонстрацию соответствующих знаний, навыков и умений» [751].

Определены три типовые модели:

- профессиональная модель (используемая в большинстве европейских стран);
- модульная модель (используемая Международной организацией труда);
- модель, в основе которой лежит конечный результат (используемая в Великобритании).

В Великобритании «Национальный и профессиональный стандарт» содержит описание трех элементов:

- ...то, что должно быть достигнуто (что должно иметь место) – **название** стандарта;
- ...ряд формулировок, которые описывают, как этот стандарт должен быть достигнут – **критерии профессиональной деятельности**;
- ...перечень различных условий и обстоятельств, в которых этот стандарт должен быть достигнут, – **диапазон применения стандарта** [398; 631] лежит в основе так называемых национальных профессиональных квалификаций, где под квалификацией понимается совокупность стандартов, отражающих различные виды профессиональной деятельности [398; 631].

В материалах заседания подгруппы «С» (Прага, 24–26.03.1997 г. «Стратегия и средства практического применения стандартных требований к системе профессионального образования» отмечается, что структура типовых ОС (Чешская Республика, Словения, Украина, Латвия) в системах профессионального образования основана на концепции стандартных требований, предусматривающей три цикла целей: общеобразовательные (с кратким описанием для всего образовательного уровня), общепрофессиональные (определяют, как правило, подготовку по ряду направлений на общем одном уровне), целевые профессиональные требования (описывают одно направление подготовки, например, для одной или нескольких смежных специальностей).

«Профессиональные стандарты, представляют собой официально зафиксированные определения требований к профессиональному образованию и подготовке» [777; 778].

В данном разделе мы приняли четырехплановую логику «развертывания» его содержания:

- план макроуровня (международные аспекты стандартизации);
- план мезоуровня (страновой аспект);
- план микроуровня (конкретные стандарты конкретного государства);
- понятийный план.

Чем продиктована подобная логика?

Во-первых, необходимостью, как нам кажется, коррекции отечественного опыта стандартизации в соответствии с конвенционально-нормативным контуром, сформировавшимся в международном гуманитарном и образовательном праве.

Во-вторых, целесообразностью соотнесения отечественной и зарубежных практик, «находящихся» в различных образовательных и политических культурах.

В-третьих, оправданностью иллюстраций того обстоятельства, как общие тенденции в образовании и его реформировании могут реализоваться в гибких и оригинальных национальных решениях, исключающих некорректное в культурно-историческом контексте заимствование и тем не менее продвигающих процесс интернационализации образования.

И, наконец, в-четвертых, стремлением хотя бы к минимальному упорядочению «народившихся» к этому времени столь несхожих между собой дефиниций самого образовательного стандарта. Слов нет, в социальном и образовательном «мирах» есть много «окон осмотра», из которых можно равносуверенно рисовать неповторимый образ и образования, и образовательного стандарта. Эта полифония вполне оправдана.

Но методологическая культура диктует свои императивы. Один из них состоит в том, что качественная дефиниция должна быть сбалансированной, т. е. быть достаточно исчерпывающей, но не настолько всеобъемлющей, чтобы потерять смысл (см. п. 4.2).

Планы макроуровневого и мезоуровневого анализа представлены в Своде образовательных стандартов по ряду стран (табл. 2.).

Таблица 2

Свод образовательных стандартов по ряду стран

СТРАНА	ЗАКОН(Ы) ИЛИ ДРУГОЙ(ИЕ) НОРМАТИВНЫЙ(ЫЕ) АКТ(Ы)	ОБЪЕКТЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ	ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	ПРИМЕЧАНИЯ
1	2	3	4	5
А. Общее образование (1, 2 и 3 уровни по ISCED)				
Велико-британия	<p>1.Правительственный документ “Национальный учебный план” (1987)</p> <p>2. Закон об образовании (1988)</p>	<p>1. National Curriculum- NC (10 учебных предметов, в т. ч. 3 дисциплины, образующие ядро программы — foundation subjects).</p> <p>2. Цели образования (Attainment Targets) и достижение заданного уровня (levels of Attainment) как сложные комплексные умения</p> <p>3. Содержательно-структурная матрица: возраст (5–16 лет); соответствующие возрастным периодам ключевые этапы (KS1-KS4-key stages); уровни обученности (1-10); диапазон требований по каждому из уровней, соотнесенных с ключевыми этапами; среднее ожидаемое продвижение обученности (один уровень за два года)</p>	<p>1. NC как широкий и сбалансированный единый учебный план</p> <p>2. Наличие продвинутых целей и уровней для поступления в университет</p> <p>3. Распределение времени между предметами по усмотрению учебного заведения</p> <p>4. Объем времени, отводимого на государственный учебный план, — 70-75%</p> <p>5. Обеспечение непрерывности и преемственности посредством этапного построения курсов и регулярного контроля уровней обученности</p> <p>6. Определение количества и содержания разделов для каждого этапа</p> <p>7. Возможность вариативности и дифференциации (разным предметам — разные подходы путем выделения “основных” (Core Study Units) и вспомогательных (дополнительных) (Supplementary Units) разделов)</p> <p>8. Выбор в качестве точного адресата стандарта — учащегося</p> <p>9. Введение оценочных средств и техноло-</p>	<p>1.Поэтапное введение NC (1991-1995 гг.)</p> <p>2.Анализ промежуточных результатов реформы</p> <p>3.Апробация оценочных средств и технологий</p> <p>4.Корректировка (ревизия) программ</p> <p>5.Создание NC на бесконкурсной неконкурентной основе</p>



Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
		<p>4. Программы по предметам (при разной степени глубины и полноты их проработки)</p> <p>5. Минимальная недельная учебная нагрузка (21 — 25 час/нед.)</p>	<p>10. Обязательное овладение одним из 19 иностранных языков, дифференцированных по двум группам:</p> <ul style="list-style-type: none"> — языки стран ЕС; — языки иных государств <p>Приоритетность в НС учебных дисциплин гуманитарной направленности (6 из 10).</p>	
<p>Республика Корея</p>	<p>Президентский Указ, утверждающий стандарт школы</p>	<p>1. Учебный план</p> <p>2. Цели обучения (формулируются таким образом, что определяют методы обучения, требования к знаниям и контроль знаний)</p> <p>3. Программы по предметам</p> <p>4. Минимальный уровень материального оснащения (школьный стандарт оборудования):</p> <ul style="list-style-type: none"> — по естественнонаучным предметам общих школ (в стоимостном выражении) — 1150 тыс. дол.; — по естественнонаучным предметам специализированных школ — 3430 тыс. дол. 	<p>1. Высшая степень централизации</p> <p>2. Унифицированная структура школ.</p> <p>3. Единая школа 1-го и 2-го уровней по ISCED</p> <p>4. Доминирование учебных предметов гуманитарной направленности (9 из 12)</p> <p>5. Допущение лишь незначительных отклонений от стандарта в частных учебных заведениях</p> <p>6. Введение дифференциации на три уровня (согласно ISCED) по трем потокам: гуманитарный, естественный, профессиональный</p> <p>7. Общий план для всех потоков, с дифференциацией учебных предметов и обязательным выбором одного из них</p> <p>8. Математическая ориентация стандарта:</p> <ul style="list-style-type: none"> — у гуманитарного потока: 306 часов математики; — у потока естественнонаучной направленности: 442 часа математики. <p>9. Ориентация на формирование у учащихся высокой проектно-экспериментальной культуры</p>	<p>1. Перевод учащихся из класса в класс — автоматически</p> <p>2. Выбор школы:</p> <ul style="list-style-type: none"> — 1 и 2 уровней по ISCED: на основании “компьютерной лотереи”; — 3 уровня по ISCED: на основании экзаменов по общеобразовательным дисциплинам и “компьютерной лотереи” <p>3. Стабильность учебных планов и программ (модернизация не чаще одного раза в 10 лет)</p>

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
		5. Учебники и учебные пособия	10. Интегрирование естественно-научных предметов в комбинированные темы	
США	<p>1. Акт об образовании в целях укрепления экономической безопасности</p> <p>2. Goals for Education. US Department of Education, Wash., D.C. 1990/</p> <p>3. Документ "Америка в 2000г...: стратегия образования". (1991)</p>	<p>1. Учебный план средней школы Джеймса Медисона</p> <p>2. Цели (от твердых навыков грамотного счета, письма и литературной речи до адаптации в обществе и повседневного честного поведения)</p> <p>3. Обязательная продолжительность учебного курса в терминах типа: "не менее трех, четырех" и т. д. лет</p>	<p>1. Стандарт как совокупность конечных и сопутствующих целей (в области реформы образования)</p> <p>2. Достижение фиксированных показателей</p> <p>3. Выпускные экзамены в конце каждого уровня образования (по ISCED)</p> <p>4. Интерпретация учебного плана как общей усредненной картины по стране</p> <p>5. Усиление главных академических предметов</p> <p>6. Устранение проявлений бессистемности, дискретности, случайного подбора предметов, эклектичности</p> <p>7. Объем времени, отводимого на элективные курсы — 25-30%</p> <p>8. Обязательность математики и одного из предметов естествознания для будущих гуманитариев, равно как иностранного языка и одного из предметов общественных наук для будущего математика или физика.</p> <p>9. Изменение подхода к дифференциации (на 1-м и 2-м уровнях по ISCED — единый учебный план академической подготовки)</p>	<p>1. Рекомендательный характер стандарта.</p> <p>2. Переход от элитарной к массовой средней школе</p> <p>3. Установка на недопустимость ускоренного изучения главных предметов</p>

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
<p>Япония</p>	<p>1. Закон о школьном образовании</p> <p>2. Программа Министерства (1978)</p> <p>3. Правительственный документ от 6.10.87 "О незамедлительных мерах по воплощению реформы народного образования..."</p>	<p>1. Курс обучения (утверждается Министерством в качестве образовательного государственного документа, в том числе: — учебный план; — программа обучения</p> <p>2. Продолжительность учебного года</p> <p>3. Недельная учебная нагрузка учащихся (от 25 до 29 час/нед.)</p>	<p>1. Универсальный единообразный характер 1-го уровня образования по ISCED</p> <p>2. Унифицированные единый учебный план и единая программа. (Сечакка Гакусю Сидоере)</p> <p>3. Идентичность дипломов всех типов школ на основе изучения обязательного набора общеобразовательных предметов</p> <p>4. Дифференцированный характер школы 3-го уровня по ISCED по потокам, отделениям и уклонам: — два потока: гуманитарный и естественно-научный с еще большим углублением изучения соответствующих предметов; — два отделения: общеобразовательное (8 разделов, 45 дисциплин) и профессиональное (13 разделов, 170 дисциплин) с разделением их на 6 потоков и дальнейшим выделением внутри них так называемых спецкурсов</p> <p>5. Обязательность курсов обучения для частных школ</p> <p>6. Единые правила расположения учебного материала и оформления учебников.</p> <p>7. Создание учебников на конкурсной основе с последующим их утверждением в Министерстве</p> <p>8. Концентрическое построение учебных курсов</p>	<p>1. Право выбора учебников — за префектральным отделом народного образования</p> <p>2. Предметы по выбору в 7–12 классах соответственно: 10–13% – 13–27%</p> <p>3. Переход от элитарного образования к массовому общему.</p> <p>4. Углубление дифференциации наряду с усилением фундаментальной общеобразовательной подготовки</p>



Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
			<p>9. Наличие синтезированных курсов, например, “Жизненный опыт”</p> <p>10. Присутствие элективных курсов с местным компонентом содержания</p> <p>11. Наличие в учебном плане предметов “Моральное воспитание” (Дотоку Кеику) и обязательной внеклассной деятельности учащихся и клубной активности (Токубэцу Кацудо)</p> <p>12. Вариативность учебных планов на 3-м уровне образования по ISCED</p> <p>13. Приоритетность гуманитарного образования (6 из 8 разделов общеобразовательного отделения; 7 из 13 разделов профессионального отделения).</p> <p>14. Выделение в каждом разделе фиксированного набора предметов</p> <p>15. Обязательность одного или двух предметов каждого раздела для учащихся обоих отделений</p> <p>16. Введение индивидуальных планов обучения — только в 12-м классе.</p> <p>17. Обязательность математики для учащихся всех отделений</p>	

Продолжение табл. 2.

1	2	3	4	5
Б. Профессиональное образование				
Велико-британия	Реформа 1988 г.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учебные планы (контроль над учебными планами) 2. Работа образовательного учреждения в рамках государственной программы. 3. Экзаменационные требования. 4. Уровни квалификации 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сопоставимость содержания образовательных программ 2. Соответствие квалификаций единому государственному стандарту 	Профессиональное образование в ведении двух Министерств: <ul style="list-style-type: none"> — образования и науки; — занятости
Федеративная Республика Германия	Ряд законов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Структура профессионального образования 2. Основы профессионального образования 3. Классификатор профессий 4. Продолжительность подготовки 5. Требования к знаниям и умениям 	Стандартные комплексы учебно-программной документации по отдельным группам профессий (инструкция о структуре профессий, каталог старых и новых профессий, описание профессий, учебные планы, механизм проведения экзаменов)	Контрольные функции — за торгово-промышленными палатами
Франция	Закон об ученичестве Закон о децентрализации образования	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учебные программы 2. Сертификаты 3. Квалификации 4. Требования к экзаменам 5. Контрольные задания 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Взаимодействие с промышленными кругами 2. Изучение профессиональными консультативными комиссиями эволюции профессий и условий труда 	Профессиональное образование (с различными уровнями компетенции) в ведении:

| | | | — Министерства |

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
		<p>6. Перечни работ (600 типовых работ) и межминистерские наблюдения за профессиональным становлением выпускников</p>	<p>3. Контрольные функции департаментских подкомиссий профессиональной подготовки взрослых</p>	<p>народного образования; — Межправительственного консультативного комитета (СIC); — ряда полуправительственных организаций</p>
<p>Япония</p>	<p>1. Закон о профессиональном образовании (1969) 2. Поправка к Закону 1985 г. 3. Документ Минтруда “Нормативы образования”</p>	<p>1. Требования приема 2. Содержание учебного плана 3. Продолжительность обучения 4. Общий объем учебного времени 5. Пособия и обучающие средства</p>	<p>1. Унификация учебных программ вне зависимости от ведомственной подчиненности учебного заведения 2. Расширение профиля подготовки 3. Соответствие профессионального образования установленным нормам 4. Введение: — минимальных типовых требований; — типовых программ</p>	<p>1. Проведение квалификационных экзаменов специальными ассоциациями. 2. Курирование в пределах своих компетенций профессионального образования со стороны Министерства образования и Министерства труда. Программы первого — с большой общеобразовательной направ-</p>

				ленностью
--	--	--	--	-----------

Переходим к «третьему» плану – микроуровневому.

В качестве объекта анализа возьмем стандарты США* [729], при этом будем преследовать две цели:

- оценить их дидактико-методическую уникальность (включая тезаурус целеполагания);
- раскрыть явный (мы совершенно сознательно остановились на этом эпитете) воспитательный потенциал американских образовательных стандартов таких «контрастных» дисциплин, как география, математика, естественные науки и физкультура. Последнее обстоятельство крайне важно для российского образования, «замеченного» в последнее десятилетие в одномерном понимании образовательного процесса и нарушении его целостности (как единства воспитания и обучения).

Строение стандартов

Стандарты по всем дисциплинам представляют собой систему взаимосвязанных, но завершенных по тексту «лексических модулей», как правило, очень кратких. Например, стандарт по географии состоит из 18 стандартов для подготовительного и 1–3 классов, 11 стандартов для 5–8 классов, размещается на 328 строках газетного текста (в русском переводе). Стандарт по истории включает 77 стандартов, по математике – 40, по естественным наукам – 21 и т. п.

Типичная структура стандартов

I. По географии

Стандарт 1. Как использовать карты и другие географические модели?

Учащийся знает и понимает: ...

Стандарт 3. Как анализировать пространственную организацию?

Учащийся знает и понимает:...

Стандарт 4. Физические и человеческие характеристики местностей.

Учащийся знает и понимает:

Пример постановки целей: «Учащийся знает и понимает»:

*Мы благодарим «Учительскую газету» и еженедельное приложение к ней «Чужая азбука», за публикации в 1996 г. в № 35-38, 39-42 и др. интереснейших материалов по проблемам образовательных стандартов в США.

– характеристики и цели географических моделей таких, как карты, глобус, графики, диаграммы, аэроспутниковые и другие фотографии;

– характеристики и цели средств и технологий таких, как справочники и компьютерные географические информационные системы и т. д.

Стандарт имеет концентрическую конструкцию с последующим усложнением целей (а стало быть, и содержания образования).

Сравним:

Подготовительный и 1–3 классы
Стандарт 1.

5–8 классы.
Стандарт 1.

Как использовать карты и другие географические модели и технологии для приобретения, обработки и представления информации с пространственной точки зрения?

Учащийся знает и понимает:

– характеристики и цели географических моделей таких, как карты, глобус, графики, диаграммы, аэроспутниковые и другие фотографии;

– характеристики и цели средств и технологий таких, как справочники и компьютерные географические информационные системы;

– как показать информацию о пространстве на картах и других географических моделях?

– как использовать географические средства и технологии?

– свойства, функции и способы применения карт, глобуса, аэроспутниковых и других фотографий и моделей;

– как использовать карты, глобус, графы, схемы, модели и базы данных для анализа распределения и образцов пространства?

– относительные преимущества и недостатки использования карт, глобуса, аэроспутниковых и других фотографий и моделей для решения географических проблем.

В стандарте просматриваются:

- адресность стандарта – учащийся;
- деятельностная, прагматическая ориентация (как использовать? анализировать? описать? перевести мыслительные конструкции в соответствующую графику? моделировать? показать?);
- граждановедческая направленность («размещение мест в своей общине», «человеческие характеристики местности»; «характери-

стики населения в различных масштабах (от местного до глобально-го); «свойства, распределение и сложность культурных мозаик Земли»; «связи культуры и образа жизни»; «как сотрудничество и конфликт влияют на местную общину?»; «процессы культурной диффузии» и т. д.);

- диагностичность.

II. По истории:

Стандарт 1–8 (для подготовительных и 1–4 классов)

«Учащиеся должны узнать»

или «Школьники должны быть способны продемонстрировать знания о...»

или «Учащиеся должны узнать о...»

(именно так заданы все стандарты для 5–12 классов)

Кстати, давайте заглянем: а что же должны знать и к чему должны быть способны американские школьники в результате выполнения стандарта по истории? Оказывается, «дерево целей» весьма разветвленное. Судите сами:

- пути выражения верований и ценностей людьми из разных расовых, религиозных, этнических групп населения;
- взаимоотношения групп на протяжении многих лет;
- идеи, которые сыграли важную роль в истории штата и формировании его особого лица;
- демократические идеи, их выражение в людях, событиях, символах; государственность США; национальные базовые демократические принципы, заложенные в Декларации независимости и Конституции; проявление в исторических личностях и рядовых американцах фундаментальных принципов и ценностей американской демократии; национальные символы, которые выражают 7 ценностей США; вклад различных регионов в формирование единой национальной культуры и многое другое.

III. По математике

(например, стандарты для 5–8 классов и 9–12 классов)

5–8 классы	9–12 классы
Стандарт 1. Математика как средство для решения задач.	Стандарт 1. Математика как средство для решения задач.
Стандарт 2. Математика как средство общения.	Стандарт 2. Математика как средство общения.
Стандарт 3.	Стандарт 3.

Математика как средство проведения рассуждений.

Стандарт 4.

Математические связи.

Стандарт 5.

Числа и численные отношения.

Стандарт 6.

Системы счисления и теория чисел.

Стандарт 7.

Вычисления и оценки.

Стандарт 8.

Модели и функции.

Стандарт 9.

Алгебра.

Стандарт 10.

Статистика.

Стандарт 11.

Вероятность.

Математика как средство проведения рассуждений.

Стандарт 4.

Математические связи.

Стандарт 5.

Алгебра.

Стандарт 6.

Функции.

Стандарт 7.

Геометрия – синтетический подход.

Стандарт 8.

Геометрия – алгебраический подход.

Стандарт 9.

Тригонометрия.

Стандарт 10.

Статистика.

Стандарт 11.

Теория вероятности.

Стандарт 12.

Дискретная математика

Стандарт 13.

Понятийное обоснование вычислений.

Стандарт 14.

Строение математики.

В стандартах для 9–12 классов (3–14) содержатся дополнительные требования для учащихся, намеревающихся поступать в колледж.

Исключительным богатством и разнообразием отличается целеполагательная конструкция стандартов по математике. При изучении математики необходимо уделять внимание методам, решению задач, для того, чтобы учащиеся могли:

- анализировать;
- видеть связи;
- выводить свойства;

- высказывать предположения;
- выражать математические идеи устно и письменно;
- делать (заключения, предсказания);
- демонстрировать;
- знать;
- изучать;
- использовать (с увеличивающейся уверенностью);
- исследовать;
- истолковывать;
- логично рассуждать;
- неформально исследовать неравенства и нелинейные уравнения;
- обдумывать;
- обдумать и прояснить смысл математических идей и отношений;
- обосновать;
- обсуждать;
- объяснять;
- оперировать (выражениями);
- описывать;
- освоить формулы и процедуры;
- определять (определить);
- осуществлять переходы между табличными, символическими и графическими представлениями;
- оценить значение (математической нотации);
- оценивать экономность, силу, элегантность математической нотации как средства выражения и ее роль в развитии математических идей;
- оценивать правильность логических рассуждений;
- планировать (статистический эксперимент);
- поверить в полезность;
- подбирать соответствующие приспособления и инструменты;
- получить уверенность;
- пользоваться (оценками, отношениями уверенно и осмысленно);
- понимать (понимать и ценить логические рассуждения);
- понять;
- построить;
- предсказывать;
- представлять ясно;
- приводить убедительные доводы;
- применять (преобразования);
- проверять (гипотезы); проверять и объяснять;
- провести экстраполяцию;
- проводить (логические рассуждения), доказательства математических утверждений с использованием косвенных доказательств и выводов математической индукции);
- производить;
- разбираться;

- развить (навыки, понимание, чувство числа, операционное чутье);
- развивать (ощущение важности);
- распознавать (эквивалентные представления);
- распознавать и формулировать;
- распространять (методы и результаты);
- расширять (понимание);
- решать;
- собирать (систематически);
- совершенствоваться в применении;
- создавать;
- соединять;
- соотносить;
- сравнить;
- углубить (понимание аксиоматических систем);
- уметь (доказывать простейшие теоремы, связанные с различными математическими структурами, например, с теориями групп и полей);
- уметь (соотносить, пользоваться, выбирать, использовать, представлять);
- узнавать;
- усвоить смысл;
- устанавливать;
- формулировать (математические определения, контрпримеры);
- ценить роль математики;
- читать с пониманием математический текст.

В стандарте математики заданы общие параметры, нацеливающие на:

- освоение учащимися методологического потенциала математики, ее описательных возможностей;
- усвоение соотнесенности математических идей с физическими предметами, диаграммами;
- обнаружение логического потенциала математической науки;
- соединение концептуального и процедурного знания;
- непрерывное развитие математического языка;
- применение интегративных математических подходов, методов математики для широкого круга задач;
- использование процедур математического моделирования;
- приобретение умений пользоваться базовыми математическими приемами и алгоритмами, методами измерения;
- практическую ориентацию и междисциплинарный характер математической культуры;
- осмысление проблемной направленности (например: моделирование и обсуждение многообразия проблемных ситуаций; соотношение языка математики и символики операций с проблемными явлениями; исследование проблемы и описание результатов; применение математики в разнообразных жизненных ситуациях и т. п.).

И еще одно замечание относительно американских стандартов. Не вдаваясь в структурные характеристики **стандарта по физкультуре**, попытаемся сделать «вытяжку» его воспитательных функций.

Стандарт ставит целью научить:

- уметь по очереди использовать спортивное оборудование;
- суметь следовать указаниям, данным всему классу;
- применять правила поведения в спортзале как «правила игры»;
- честно сказать свой результат;
- суметь выбрать более легкий мяч, если с тяжелым не получается;
- воздержаться от выбора друзей как партнеров, если известно, что они играют не по правилам;
- эффективно работать с партнером;
- принимать решение учителя о собственных нарушениях правил без негативных реакций по отношению к другим;
- осознавать свои ошибки в игре, не обвиняя в них своих партнеров;
- получить удовольствие от занятий в одиночестве и с партнерами;
- ценить преимущества сотрудничества;
- принимать в расчет других;
- понимать различия и равенство физических данных других;
- уважать детей другого социального происхождения и культурное значение, которое они придают различным играм, танцам и физическим упражнениям;
- принимать чувства преодоления, успеха и поражения;
- ценить собственные достижения и успех других;
- выбирать подходящего для результативной игры партнера;
- отличать смелость от безрассудности;
- обеспечить равную возможность участия в игре для всех членов команды;
- проявлять уважение к людям, другого уровня подготовленности;
- описать личное и групповое поведение, включая этические аспекты;
- понимать последствия злоупотребления собственным здоровьем;
- добровольно переиграть оспоренную подачу;
- ценить возможность встреч с другими и совместной работы;
- этично участвовать в соревнованиях;
- знать о влиянии расового, этнического и социально-культурного происхождения.

Кажется, достаточно!

Вот так, читатель и коллега! В России, стране, для культурно-педагогической традиции которой характерно первенство воспитания над обучением, вдруг (да и вдруг ли?) стала выветриваться воспитательная составляющая, которая, по мысли Константина Дмитриевича Ушинского, определяется тем, что в основе воспи-

тания любого народа должен находиться обусловленный жизнью этого народа и соответствующий его характеру идеал человека [686, 288].

В иноземных образовательных стандартах цепко удерживают в образовании соотношенность национальных идеалов и целей воспитания (американский образовательный стандарт – тому свидетельство).

Множатся в нынешнем противоречивом обществе проявления «двойного морального стандарта», увы, унаследованного нами от лицемерной этики недавних партийных и иных властей. «Бесконечно многие, – пишет Э.Фромм, – внешне культурные люди не отказывают себе в удовлетворении своей алчности, своей агрессивности, своих сексуальных страстей, не упускают случая навредить другим ложью, обманом, клеветой, если могут при этом остаться безнаказанными» [686, 10].

Беда времени нынешнего, как впрочем и прошлого, состоит в том, что, по словам П.Ф.Каптерева, «главные основания нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество» [256, 97].

Воспитание в образовательной системе сегодня выстрадало статус общенациональной темы. И российский образовательный стандарт в качестве государственной нормы не может не найти адекватную ему форму проектирования духовного и нравственного человека (и в человеке)!

Перейдем к четвертому, понятийному плану этого раздела.

Образовательный процесс веками структурировался учебными планами, программами и учебниками. Но являлись ли элементами образовательного стандарта учебники Магницкого да Смотрицкого? А учебные планы с сонмом смотрителей-инспекторов? А единые методики? А установленная продолжительность учебного года и величина «академического» шага? А упорядоченные в отдельных случаях «входы» и «выходы» из одной образовательной подсистемы в другую? А тот или иной уровень оценочной культуры?

Выражаясь словами В.П.Беспалько, все это «неявный», «неподлинный» стандарт, «псевдостандарт». Мы заметим: то был иной «строительный материал» для иного здания – образования, выполненного в иных «архитектурных стилях». Это – способы регулирования и управления классическим образованием, для ко-

торого, по остроумной характеристике одного из западных эдукологов (образованиеведов?), «осмотр» и порядок» составляли два парадигмальных его центра, две его ипостаси. Того классического образования, что конструировалось даже в своих дидактико-методических параметрах полностью или в значительной степени государством, что было изначально учителецентристким. Того образования, где обучающийся выполнял объектную функцию, где конечная цель любого образовательного уровня и всей образовательной системы в целом сводилась к воспроизводству, как мы его назвали, «адаптоида» (не скроем, термин навеян нам «западоидами» А.А.Зиновьева), т. е. человека с «рамочной» самореализацией [225].

Но смотреть на этот этап образовательной деятельности человечества нам пристало не с позиций обладателей «истины в последней инстанции», а как на закономерный историко-эволюционный процесс, продуцировавший две антропотворные реальности: культуру и цивилизацию. Но грядет новый тип цивилизации (по Г.Г.Дилигенскому – антропогенный, которому предшествовали космический и техногенный). На пороге стоит принципиально новый тип педагогической цивилизации (И.П.Колесникова различает три типа педагогических цивилизаций: природный, репродуктивно-педагогический и креативно-педагогический) [276].

В повестку дня поставлен глобальный вопрос о «Новом педагогическом строе», «новом типе педагогического человека» (Днепров Э.Д.). Или, как думает А.И.Субетто, «выдвигается и обосновывается концепция действия закона опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем» как важнейшего условия устойчивости развития в интеллектно-информационной цивилизации, реализации императива выживаемости» [647, 9].

Не вступаем ли мы в эру, когда «историческое самоопределение общественного интеллекта как этического, нравственного общественного интеллекта и нравственности, как нравственности, включающей в пространство своих регуляторов интеллект, еще должно состояться» [647, 17].

Не завораживает ли нас система – Вселенная – человек, столь образно названная А.Г.Асмоловым «фридмоном» – особым творческим геном эволюции в психозое [28]?! И не в грядущей ли

педагогической цивилизации мы навсегда, всерьез и окончательно, преодолеем ту объектную, авторитарную, школо- и государствоцентристскую образовательную практику, основанную на принципах реактивности (а не активности), адаптации (а не неадаптивной природы человека), непосредственных ассоциативных связей (а не опосредования), социализации в западной интерпретации (а не интериоризации – экстериоризации), абсолюта психического (а не зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности)?! [28].

Не через образовательный ли стандарт как принципиально новый конструкт реформируемого образования мы уйдем от информационной рациональной к смысловой ценностной педагогике (Асмолов А.Г.) или, как скажет В.Д.Шадриков, в интересной, новаторской работе «Философия образования и образовательные политики»: «В педагогике мы должны уйти от педагогического рационализма и войти в царство педагогического реализма» [735, 31].

Прочитаем из другого места: «... Должна обратиться педагогика к прямым своим функциям познания добра и зла, раскрытия сущности и тайн личностного бытия и воспитания добродетели и добродетелей. Перед педагогикой стоит задача истинного решения проблемы реальности, проблемы свободы, проблемы личности. Подозрительна та педагогика, для которой призрачна свобода личности и реальность» [735, 9].

О.В.Долженко верно заметил, что реформа – суть способ приведения образования «в меру своему времени». Только бы мы осуществили это приведение без соревновательного пыла, без амбиций на методологическое первенство, без «желтых маек» лидеров, без отрицания достойного прошлого образовательных систем России и СССР, но в «силовом поле» подлинной философской культуры удержания, «снятия» прошлого и нового в новейшем, дабы не вызвать (в который уже раз!) горькую чаадаевскую иронию: «Мы так странно движемся во времени, что с каждым нашим шагом вперед прошедший миг исчезает для нас безвозвратно». И Н.К.Рерих предупреждает: «Всякое отрицание уже противоположно творчеству» [547, 285].

Чем же должен стать образовательный стандарт для реформируемой системы образования? Каково его социокультурное и социопедагогическое предназначение?

В последнее время заметно участились публикации, так или иначе касающиеся проблем образовательного стандарта. Они позволяют обозреть широкий спектр интересов, подходов авторов и, можно сказать, их мироощущения по поводу стандартов (Адамский А.И., Беспалько В.П., Богородицкая Б.Н., Березовский В.М., Боярчук Ю.В., Баранников А.В., Воскресенская Н.М., Гершунский Б.С., Дмитриев Д., Казакевич Н.М., Леднев В.С., Лейбович А.Н., Рыжанов М.В., Селезнева Н.А., Семушина Л.Г., Сериков В.В., Соколов В.М., Субетто А.И., Татур Ю.Г., Шишов С.Е. и др.).

В то же время перед нами встала дилемма: либо, что называется, бросить беглый взгляд на эти публикации (так как их обстоятельное изложение заняло бы много страниц и могло бы сменить фокус настоящей работы), либо изыскать форму «свертывания» части содержащейся в них информации о сущности стандартизации образования. Предпочтение было отдано второму.

Стандарт – это творчество через порядок. (Гершунский Б.С., Березовский В.М.) [165].

Стандарт – это момент управления многообразием, условие вариативности и диверсификации, поиск равновесия между раскрепощением процессуальной стороны образовательного процесса и качеством конечного образовательного продукта (Г.А.Стрюков)[643].

Стандарт – это мера нашей рефлексии по поводу вопроса: «А что такое в наше время содержание образования?»

Стандарт – это форма научного прогнозирования, деятельности на опережение задач.

Стандарт – это защита сильных сторон многообразия и защита общества и обучающихся от негативных сторон вариативности.

Стандарт – это условие нового прочтения гарантий государства относительно образованности своих граждан, упорядочения ответственности центра, субъектов Российской Федерации, образовательного учреждения.

Стандарт – это путь создания равных условий обучающимся, посещающим образовательные учреждения различных типов, видов и категорий, средство сбалансированности интересов личности, общества и работодателя, фактор поддержания и развития

национальной академической и профессиональной компетентности.

Стандарт – это форма цивилизованного выращивания негосударственных учебных заведений.

Стандарт – это основа построения новой экономики образования.

Стандарт – это, наконец, проявление гуманизации в образовании и общественной жизни, один из сегментов общественного согласия, способ минимизации сложившейся социально-экономической неравномерности развития регионов.

Много красок в «понятийной» палитре образовательного стандарта. В различающихся логических ключах и несхожих творческих стилях говорят авторы о сущности образовательного стандарта. Одни предпочитают лаконичные определения, удовлетворяющие в той или иной мере логическим критериям дефиниции. Другие дают как бы «протяженные» ее конструкции, развернутые по всему смысловому континууму текста (в этом случае необходима определенная работа по ее рекомпозиции, сведению к основным качественным реперам). Третьи...

Как поступить, если следовать поставленной задаче: обозреть концептуально-понятийный плюрализм и дать посильную классификацию известных нам определений образовательного стандарта? Мы избрали способ «двойного отражения»: свернутый классификационный обзор попавших в поле нашего зрения текстов с последующим анализом дефиниций образовательного стандарта, который мы предпримем в §4.2, построив таблицу «Семантика образовательного стандарта».

Стандарт определяется как:

- своего рода конвенциональная норма;
- совокупные нормы качества образования и развития выпускника, а так же имплицитно заданные в них нормы качества образовательного процесса;
- централизованно нормируемая доза образования, как содержательное ядро образования;
- сложившиеся параметры уровней профессионального образования;
- комплексная структурная композиция, построенная на разных уровнях стандартизации;
- комплекс требований к базовому уровню, содержанию и качеству и как интегративная междисциплинарная категория;

- диагностическое описание минимума обязательных требований к отдельным сторонам образования;
- четко и однозначно заданные параметры требований и уровня;
- «дерево целей» в диапазоне от навыков и грамотности до правильного поведения;
- ориентация на стратегические цели и линии развития образования;
- способ проектирования ценностей, этики и культуры обучающихся;
- установленные высокие уровни знаний, успеваемости и индивидуального развития;
- требования к обязательному минимуму содержания, уровню подготовки выпускников и максимальному объему учебной нагрузки обучающихся;
- объективное содержание курса, не приравненное к учебному плану и программе, как высокие целевые установки на качество образовательного продукта, декларируемые посредством целей, требований, систем контроля, нормативов и условий;
- упорядоченный минимум преемственного содержания в рамках образовательной программы;
- мыследеятельностный проект;
- минимизация сложности объекта стандартизации при сохранении целостности, системности и функциональной полноты с точки зрения целей профессионального образования;
- насущная необходимость в обеспечении умелой и способной к совершенствованию рабочей силы;
- понятие, которому нет минимально значимого научного обоснования (В.А.Поляков);
- как больной вопрос системы образования (Г.Д.Глейзер).
- способ усиления наиболее консервативных, если не реакционных тенденций развития не только образования, но и общества в целом; как средство блокирования реформы образования и тотального подчинения ситуации чиновникам [2];

За последний тезис просим извинения у читателей. Отдаем себе отчет в том, что это, мягко говоря, не по законам логики выполненное умозаключение, но что имеем – то имеем. Нам так же, как и многим, ведомо изречение Николая Константиновича Рериха: «Все проблемы, требующие спешного разрешения, нуждаются в высоком качестве выражения. Знаменитое «кое-как» более чем неуместно. Каждый должен понимать всю ответственность за способ своего мышления и действия» [547, 295].

В российской системе непрерывного образования в части разработки и введения государственных образовательных стандартов (ГОС) сложилась своеобразная ситуация, которую можно было бы охарактеризовать как концептуально-плюралистическую

и асинхронную. Подробное описание состояния разработки основных концептуальных и методологических подходов к созданию образовательных стандартов для всех ступеней и уровней общего и профессионального образования в Российской Федерации дано нами в монографии автора [58, разд.3].

В высшем профессиональном образовании образовательные стандарты (ОС) введены в 1993–1995 гг. (впрочем, до сих пор не завершена разработка стандартов (программ) магистерской подготовки). В среднем профессиональном образовании концептуальные подходы к разработке ОС (структурно изоморфные стандартам высшего образования) сформировались в 1995–1996 гг. В начальном профессиональном образовании завершается разработка ОС, выполненных на весьма отличных от принятых в обоих последующих уровнях образования методологических посылах.

Но как бы то ни было именно профессиональное образование России стало сферой опережающей стандартизации.

Чем это объясняется? Мы усматриваем здесь три причины.

Во-первых, общее образование всегда было консервативно (в историко-эволюционном смысле слова). Образовательный стандарт как возможность зафиксировать новый тип системности, целостности общего образования, во взаимодействии и преемственности всех его ступеней, новый тип значимости для обучающихся именно целостного, системного образования не мог сформироваться за столь короткое время.

Перед общим образованием во весь рост встала задача его системного переосмысления под углом зрения целостности составляющих его ступеней. Дело заключалось в том, чтобы формат ОС «развернуть» на новый тип образовательных программ. Тут обозначилась та «зона опасностей» утраты значительных педагогических, дидактических достижений, которые составляли естественную гордость ученых и практиков.

Здесь уместно процитировать одну из актуальных мыслей В.И.Мурашова: «...Целостный дух народа...может быть создан лишь целостной, духовной системой национального образования, целостной интегральной педагогикой, которым предстоит в XXI веке стать основным содержанием государственной образовательной политики и сыграть ведущую роль в творении первоосновы России – **духовно-целостного человека...**

Российское образование сегодня не является единой, целостной, субординированно-координированной системой...

В *содержательном* отношении существенный недостаток системы образования – отсутствие *системообразующего* начала: аморфность, заниженность и зауженность цели образования, духовная ущербность его смысла...» [428, 11].

И чуть ниже автор замечает: «Ее кординальный недостаток с *формальной* стороны – *нецелостность, с содержательной* – бездуховность» [428, 12].

Во-вторых, профессиональное образование всегда выступает, более изменчивой, гибкой, динамичной сферой образования в силу его большей соприкасаемости с социальными и экономическими процессами. Его уровни, будучи не только достаточно автономными, но и организационно разобщенными, каждый в меру своих традиций, потенциала и типа рефлексии, приняли вызов времени посредством более или менее системного осмысления реалий, новых запросов и потребностей. Нельзя сказать, что этот системный анализ впервые «явился» на зов происходящих бурных трансформаций. Он применялся и в прежние годы, но в более замедленном временном режиме.

Профессиональное образование вынуждено было не следовать, а «бежать» за социально-экономическими реформами, наращивая свои адаптивные способности.

В-третьих, автономность сфер (уровней) профессионального образования привела к разнотемповым движениям и поликонцептуальным подходам. В высшей школе, отличающейся большими степенями академической свободы и автономности, потребовалось меньше времени для освоения нового типа проектирования образования. Ею был востребован стандарт с сокращенным числом параметров. В начальном профессиональном образовании, в котором ярко выраженная технологичность (унифицированность) стала его отличительной чертой, требовались ОС со значительным количеством параметров.

Хотя поиск «образа» стандарта затянулся в общем образовании, в целом он ведется в формате ОС, заданном законодателем. Дело в конце концов не меняется от того, что понимается под обязательным минимумом содержания образования – является ли этот минимум императивным для обучающегося или для учебного заведения? Хотя, разумеется, в этом разночтении скры-

ваются разные пути нашего общего образования в будущее. В первом случае открываются шлюзы для «прохода» в легализацию усеченного, недостаточного, примитивного образования и падения уровня образованности в обществе; во втором – входим в «море» избыточного содержания и как результат – к элитной школе, к элитному образованию, к дискриминации в области образования.

Что касается дошкольного образования, то в основу ОС положены не требования к выпускникам (воспитанникам), а к психолого-педагогическим условиям реализации образовательных программ.

Для целей дальнейшего изложения приведем декомпозицию «совокупного» образа государственного образовательного стандарта по двум федеральным законам:

- | | |
|--|--|
| 1) ГОС = Федеральный компонент (ФК) + Национально-региональный компонент (НРК) | а) обязательный минимум содержания основной образовательной программы (ООП);
б) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
в) требования к уровню подготовки выпускников[456]; |
| 2) ФК ГОС | г) общие требования к ООП;
д) требования к обязательному минимуму ООП;
е) требования к условиям реализации ООП,
в том числе:
– учебной и производственной практике;
– итоговой аттестации выпускников;
– уровню подготовки выпускников
(сравним «в»)
ж) сроки освоения ООП;
з) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся
(сравним «б») [455] |

Оба закона находятся в части интерпретации государственного образовательного стандарта в отношении возрастания его размерности.

Она затем «наращивается» в соответствующих постановлениях правительства, которыми определяется порядок разработки, утверждения и внедрения образовательных стандартов.

Трехмерность федерального компонента ГОС, содержащегося в первом российском законе «Об образовании», оказалась явно недостаточной, нерелевантной многоуровневой системе общего и профессионального образования. Последовавшая за ним практика стандартизации преодолевала эти ограничения, увеличивая число стандартизуемых параметров.

Это можно скорее рассматривать как процесс концептуального развития нового типа проектирования образования, чем «слом» узких рамок первой законодательной нормы.

Созданные в России образовательные стандарты можно было подвергнуть анализу в аспекте принятой нами (§ 4.3) структуры: цели образования, его ценности, основное содержание, результаты и компоненты компетенции.

Но прежде всего отметим превалирующие методологические изъяны, проявленные в действующих ОС и в практике их введения. К ним относятся: отсутствие системного подхода на всех этапах стандартизации; понятийно-терминологическая «несходимость»; нарушение требований преемственности и взаимодействия; различия в «размерности», «параметричности»; концептуальный и структурный плюрализм; субъективизм; отсутствие мониторинга введения ОС и функционирования системы образования в условиях «погружения» стандартов в социально-образовательную практику (системное воздействие ОС); слабая концептуально-методологическая рефлексия относительно «стыков» образовательных ступеней и уровней; различия методологических форматов (например, ГОС начального и среднего профессионального образования, временных требований к содержанию и методам воспитания обучения и обязательного минимума содержания, начального общего образования; разрыв между образовательными программами и стандартами); явное запаздывание в осмыслении методологических решений в части основных образовательных программ, примерных образовательных программ и образовательных программ; отступление от межпредметной природы ОС; значительные расхождения в синтаксисе и стилистике стандартов и т. д.

Кроме того:

- в целевом «ключе» ОС налицо редуцированное целеполагание, преимущественного абстрактный (не диагностируемый) характер требований;*
- в ценностном «блоке» стандарта легко заметить его ценностную «зауженность», оправдываемую излишним преувеличением хаоса ценностей, ценностным вакуумом, ценностной переориентацией, «переоценкой ценностей» (Ф.Ницше), новыми ценностями и смыслами в образовании (О.Газман) и т. п., не лишенными «идеологизированных» замутнений доводами;
- в содержании образования господствует парадигма знаниевого образования с ее ориентацией на энциклопедичность (не путать с фундаментальностью и широкопрофильностью образовательных программ), дискретно-полипредметную структуру образовательного процесса, субъективные «меры» в трактовке «обязательного минимума содержания основной образовательной программы» и «максимального объема учебной нагрузки обучающихся»;
- ОС не формирует однозначным, прозрачным и корректным образом результаты образования и в силу этого оцениваются, например, зарубежными, экспертными как «стандарты процесса»;
- не определены согласованные подходы к роли, характеру, направленности национально-региональных компонентов.
- «Стартовые» условия исследования (середина 1996 г.), его Terminus a quo таковы:
 - Неравномерность реализации статьи 7 Федерального закона «Об образовании» (например, если в высшей школе введены образовательные стандарты по всем (бакалаврские программы) или подавляющему большинству направлениям подготовки и специальностям, то проект Федерального закона «О государственном образовательном стандарте основного общего образования» даже не был в установленном порядке внесен в Государственную Думу);
 - Ведомственная разобщенность такой по сути общегосударственной, общенациональной деятельности, как разработка преемственных образовательных стандартов всех уровней и ступеней общего и профессионального образования, удовлетворяющих международным нормам непрерывного образования (вспомним, например, Национальный Совет по стандартизации образования и тестированию в США, созданный в 1991 году);

* Чтобы избежать упреков в упрощении проблемы, считаем оправданным заметить, что отнюдь не все требования (цели), равно как и результаты образования, должны удовлетворять требованию диагностичности. Очевидно, что в образовательном процессе могут (и должны) произойти приращения человеческого потенциала, которые проявятся только в продолжение жизни; именно так понимается, как мы уже говорили об этом, обучение в ISCED-97: «...любая перемена в поведении, информации, знаниях, взаимопонимании, мировоззрении, в системе ценностей или навыках». [391, 13].

- Концептуально-теоретический плюрализм, отражающий не столько идейное богатство российской теории и практики стандартизации образования, сколько отсутствие согласия в научной и академической сфере относительно таких элементарных вопросов, как: «Что такое образовательный стандарт?», «Что понимать под обязательным минимумом содержания образования?», «Правильно ли поступил законодатель, введя в России правовую норму минимизации содержания, в то время как в мире наблюдается стремительный рост потребности в высококачественном образовании?», «Какова структура стандарта?» и т. д.;
- Дефицит научно-теоретического, концептуального, методологического обоснования всего комплекса проблем образовательных стандартов (слабая отрефлексированность государственного образовательного стандарта);
- Отсутствие коммуникационных каналов в среде разработчиков стандартов.
- Исходные вопросы, заявленные методологами и разработчиками образовательных стандартов, сводились к следующему:
 - Может ли образовательный стандарт выступать в роли индикатора качества образования?
 - Как конструировать стандарт «универсального образования»? Каковы общие компоненты «универсального» образования в допрофессиональном и профессиональном образовании? (или другими словами: «Как пересекаются на полях культуры оси «универсального» и профессионального образования? Каково соотношение между стандартами предметных областей и стандартами направлений (специальностей) подготовки?»).
 - В чем состоит адекватная методология перехода от стандарта «универсального» к стандарту собственно профессионального образования?
 - Как предотвратить те опасности, которые таятся в зафиксированной правовой норме минимизации содержания? Можно ли спрогнозировать отрицательные последствия реализации этой нормы в образовательном стандарте?
 - Что должно войти в стандарт основного общего и среднего (полного) общего образования? Какое место займут в нем попредметные или пообластные образовательные программы? (Должны ли они стать составной частью конструкции стандарта?). Не заменим ли мы предметоцентризм на «стандартоцентризм»?
 - Как преодолеть организационную и концептуальную разобщенность разработчиков с одновременным удержанием их положительного опыта и инновационных идей?

- Чем является стандарт как норма, имея в виду различие норм правовых и норм, реально функционирующих, и каковы механизмы воплощения этих норм? В чем заключается целевая функция и эргономика стандарта?

Разработка и введение в действие государственных образовательных стандартов, анализ их концептуальных, структурных, нормативных и содержательных особенностей свидетельствует, что в России формируется новая культура – культура стандартизации образования.

Пройден первый этап (1993–1997).

Но прежде, чем продвигаться в направлении разработки оснований теории образовательного стандарта, предстоит ответить на два вопроса:

1. Каковы проблемные поля образовательного стандарта, увиденные в разных ракурсах (концептуальные, теоретические, методологические)?

2. Нельзя ли посредством анализа и сравнения тезаурусов, с помощью которых конструировались в автономном режиме стандарты различных ступеней и уровней общего и профессионального образования, достичь согласия в среде разработчиков по поводу необходимого и достаточного понятийного аппарата, имманентно характеризующего это новое явление в образовании (п.2.2. и 4.6).

Перейти от хаотичного к упорядоченному развитию теории и практики стандартизации образования в логике его непрерывности и преемственности – таков социальный заказ очередного этапа развития образования.

Драма идей в области образовательных стандартов, сферичный характер уже явленного образа российских стандартов постигается на стадии рефлексии проделанной работы. Насколько разобщены по «аппаратным мирам» разработчики государственных стандартов? Вопреки своим «ведомственным квартирам» они как подлинные методологи сумели уловить нечто общее. Не то общее, что синонимично сходному и повторяющемуся. Они в своих проектах отразили свойства и тенденции самой реальности: современного мира и образования в этом мире. Они перешагнули грани абстрактно-всеобщего (обозначающего, по Гегелю, лишь результат простого сходства) и вошли в «плотные слои» конкретно-всеобщего, фиксирующего внутреннюю сущ-

ность, определенные законы существования и изменения социокультурного феномена образования. Они поняли стандарты как формы проявления тенденций в образовании, как выражение сущностных связей в нем.

За стандартами «стоят» некие основополагающие параметры образовательной системы. Именно эти параметры «отпечатались» в «теле» стандартов. В этом смысле стандарты суть фотография, пусть в чем-то моментальная. Но всматриваясь в них, улавливаешь те объективные условия, в которые погружена система образования и которая сама является совокупностью определенных законов, тенденций и явлений. Стандарты как «момент социогенеза» выразили на своем языке новый образ отечественного образования, новую философию образования и воспитания, противоречивые условия функционирования и развития образовательных систем.

Адекватно ли, доподлинно ли это выражение? Ведь в стандартах «спрятан» не только сам разработчик-методолог. В нем просматривается и субъективный образ системы образования, сплошь и рядом отмеченный темпераментом и идеалами авторов (и этот «желанный образ» может так и остаться манящими вдаль «алыми парусами» А.Грина). И вместе с тем в стандартах полноценно и неиллюзорно отражается реальность и реальные тенденции. Их надобно уловить, в них должно искать общее. В них надо усматривать своего рода **consensus omnium**, ибо то, в чем согласны все, заслуживает быть признанным истиной. И это общее может стать одной из несущих конструкций искомых концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательных стандартов в культурно-историческом и историко-эволюционном аспектах.

1.3. Выводы

Конец XX века отмечен возрастанием роли образования, постепенным его переходом из статуса одного из факторов развития в статус приоритетного условия прогресса. По существу, образование являет собой «сокрытое сокровище», обладание которым способно раздвинуть пределы роста цивилизации и культуры.

Непрерывное образование, трактуемое как новое средство оптимизации интересов личности, общества и государства в условиях возрастания динамики социально-экономической и политической среды, востребует обновленных правовых, методологических, организационных и институциональных форм и способов для своего конструирования.

Не случайно, начиная с 80-х годов нашего столетия, зарождается и прогрессирует идея образовательного стандарта как нового метода проектирования образования, как «мягкая» форма его нормирования, с одной стороны, и регулирования образовательной практикой, столь стремительно наращивающей свое многообразие, – с другой.

Как явление, получившее европейскую и североамериканскую номинацию Standart, ОС – продукт 80-х годов нашего столетия. Философы правы, когда говорят о крайностях, что они – сходятся. Эту извечную философему подтверждает напряженная динамика генезиса ОС как в странах с сильно выраженной централизацией в образовании, так и в государствах с доминированием либерально-рыночных или федеративных форм регулирования образования. Если в западной практике Standart появляется как способ преодоления чрезмерных (угрожающих) степеней децентрализации, плюрализма и вариативности, равно как и реакция на такие тенденции в образовании, экономике и на рынках труда, как глобализация и интернализация, то в Российской Федерации рождение законодательной нормы «Государственный образовательный стандарт» означало попытку построить образование в новых условиях, на новых (хотя и противоречивых) основаниях: децентрализации и регионализации, академических свободах и автономности учебных заведений, плюрализме в образовании, приоритете личностных ориентаций, сохранении единства образовательного и культурного пространства.

В одной из своих ранних работ К. Маркс напишет, что «Законодатель ... должен смотреть на себя как на естествоиспытателя. Он не делает законов, он не изобретает их, а только формирует, он выражает в сознательных положительных законах внутренние законы духовных отношений» [379, 162].

Воистину, 150 лет назад мыслитель как бы предвосхищает правовую ситуацию в России 1992 года: законодатель не только опередил российского методолога, но и в известном смысле заменил его, предложив ему свой концептуальный формат ГОС: обязательный минимум содержания образования; максимум учебной нагрузки; требования к уровню подготовки выпускников.

В России возникла ситуация, способствующая ускорению восприятия обществом нового феномена.

Процесс диверсификации образования, возрастание роли либеральных ориентаций, культивирование ценностей академической свободы и автономности учебных заведений, мощный поток «самоорганизации образования», равно как и расширение «измерений» в содержании образовательных программ («европейского и международного измерений»), а также каналов академической, социальной и географической мобильности вели к усилению роли ОС как «образа качества», основания для оценок уровня образования и их сравнительного анализа:

Образовательный стандарт снискал себе репутацию одной из самых дискутируемых, но одновременно и актуальных академической и социально-образовательной реалий.

Первоначальная реакция психологического отторжения ОС, порождаемая технократической его семантикой, уступает место интерпретации его как стандарта принципиально иного рода – социального. Само появление образовательного стандарта есть проявление тенденции проникновения проектной культуры в образование.

90-е годы – это десятилетие экстенсивного движения, образовательного стандарта, эмпирии его разработки при фрагментарности теоретического и методологического осмысления.

Важной задачей нашего исследования мы считаем анализ «проблемных полей» образовательного стандарта.

Практика ОС достаточно развернута, чтобы положить ее в качестве эмпирического источника концептуальных, теоретических и методологических оснований этого явления.

ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Общая характеристика проблемного поля стандартизации в образовании

Да обозримо ли оно – проблемное поле стандартизации? Не аморфно ли оно еще пока? И не множатся ли проблемы образовательных стандартов тем быстрее, чем более разворачивается деятельность по их разработке? Не слишком ли субъективно само видение комплекса проблем, не говоря уже о предлагаемых авторами решениях?

И все же попытка обозначить проблемные поля стандартизации образования, как они зафиксированы во многих публикациях, осветить некоторые подходы к решению отдельных проблем, засвидетельствовать безусловный факт неравнозначности их научного осмысления дело, как нам видится, полезное для дальнейшей теоретической проработки и практики создания образовательных стандартов.

Сделанное до сих пор в стандартизации образования нуждается в такого рода рефлексии: «ретрорефлексии» и «футуро-рефлексии». Иоанн Боле прав, когда говорит, что «для идей, как и для растений, наступает определенная пора, когда они созревают».

В проблемном поле государственных образовательных стандартов мы различаем в данной работе три ряда взаимосвязанных проблем: концептуальные, теоретические и методологические (есть, понятно, и иные проблемные «срезы»: организационные, правовые, психологические, ресурсные и т. д.) [15; 35; 58 и др.].

В дальнейшем мы будем понимать

А) *под концептуальными проблемами* – проблемы выявления границ идеи (взаимосвязанного комплекса идей), в контуре которых мы рассматриваем проблему образовательного стандарта;

Б) *теоретическими проблемами* – актуальные вопросы выявления и обоснования определенных объективных закономерностей, отражающих сущность образовательного стандарта (чем он должен являться?); выяснение причин, его порождающих; совокупность принципов адекватного отражения в образовательном стандарте той реальности, запечатлеть и описать которую он претендует (как принципиально новый социально-

образовательный и педагогический феномен); при этом сам стандарт мы расцениваем как некую информационную конструкцию, модель, состоящую из существенных параметров образовательной системы (или теоретическую модель, «образ-цель» образовательной системы в определенной информационной системе);

В) *методологическими проблемами* – проблемы обоснования интегрированной совокупности методов, с помощью которых призвано осуществляться проектирование образовательных стандартов в соответствии с теоретическими основами, концептами, реальностью и целевыми опережающими установками. (Здесь уместно вспомнить, что предмет методологии, согласно Г.П.Щедровицкому, – это «деятельность познания, мышления или, если говорить более точно, вся деятельность человечества, включая не только собственно познание, но и производство».)

Насколько нам известно, подобная классификации проблематики образовательных стандартов еще не предпринималась. Хотя о концептуальных основаниях тех или иных конкретных стандартов позаботились их разработчики (см., например, Концепцию федеральных компонентов государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Общая часть (научный руководитель программы В.С.Леднев); Концепцию Московского образовательного стандарта (руководитель проекта В.В.Фирсов); Концепцию стандарта общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (руководитель коллектива В.И.Лубовский и др.) [296; 299; 301].

И тем не менее концептуальное, теоретическое и методологическое «опережающее отражение» не в полной мере вошло в складывающуюся культуру образовательной стандартизации. Всюду, где не ясны общие основания, границы и сущность самого явления, консолидированные усилия теоретиков и практиков должны быть направлены именно туда. Иначе неизбежны непоследовательность и противоречивость, «ложные пути», ошибки, запоздалая рефлексия, отчуждение общества от идеи образовательного стандарта и ее девальвация.

А.И.Субетто считает, что «стандартизация в образовании происходила при запаздывании становления «методологии стандартизации» и в целом «образовательной стандартологии». Отсутствует типология стандартов в образовании, не поставлена проблема соотношения государственных стандартов со стандартами общественного, научно-педагогического статуса как форм закрепления определенных норм [647]. Именно на устранение

этого недостатка была нацелена работа авторского коллектива под руководством В.Д.Шадрикова по разработке «Концепции обновления государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» (1996), которая предполагала установить методологические ориентиры и направления в разработке второго поколения стандартов по направлениям высшего профессионального образования» [69].

Но все это – примеры, если можно так выразиться, частных концепций отдельных уровней или подсистем образования. Нет пока концепции, теории и методологии образовательных стандартов как таковых, отсутствует метазнание по поводу нового социально-педагогического явления – образовательного стандарта.

Исследование проблемных полей образовательного стандарта производилось в основном тремя методами: анализ литературных источников; опрос ведущих методологов (разработчиков) ОС всех ступеней и уровней общего и профессионального образования; включенное наблюдение автора (участие в работе конференции, симпозиумов и методологического семинара Минобразования России в 1996-1997 гг., заседаниях коллегии Минобразования России, Президиума и отделений РАО с ведением авторских стенограмм трех последних мероприятий).

В частности, обстоятельному изучению были подвергнуты материалы семи симпозиумов «Квалиметрия человека и образования: методология и практика» (1993–1998 гг.) [51; 55; 576; 580 и др.], пяти Всероссийских научно-методических конференций на базе Уфимского государственного авиационного технического университета (1994–1998 гг.) [57; 581 и др.], Международной конференции «Стандартизация образования в современной средней и высшей школе» (г. Челябинск, 1997 г.), Первой Всероссийской конференции Учебно-методических объединений (УМО) и научно-методических советов (НМС) высшего образования (г. Москва, 1998 г.) [241; 242], Первой Всероссийской научно-практической конференции «Высшая школа на пути реформ» (г. Красноярск, 1998 г.) [142; 143], заседании Президиума Координационного совета УМО и НМС высшего образования, семинара «Российская Федерация /Европейский фонд образования» (Москва-Ярославль, 1998 г.) и др.

Мы стремились к тому, чтобы состав персоналий мог бы с наибольшей полнотой и объективностью отразить степень отре-

флексированности и экспликации проблем образовательного стандарта. По этим соображениям в круг авторитетных экспертов были включены ведущие ученые из многих областей знания, работники органов управления образованием (федеральных, ведомственных, региональных), разработчики образовательных стандартов и их пользователи (преподаватели, работодатели).

Результаты анализа нашли свое отражение на различных этапах настоящего исследования в зависимости от решаемых частных конкретных задач (в частности, в п.1.1; 1.2; 2.2; 4.2 и др).

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

А. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

А.1. Отражение в образовательном стандарте новой философии образования, обновленного «образа» и «духа» образования.

А.2. Образовательный стандарт в свете современной стратегии образовательной, экономической, социальной политики; разграничение компетенций в области образования.

А.3. Образовательный стандарт как концентрированное выражение новой педагогической парадигмы, условие, механизм, катализатор реформирования образования.

А.4. Причины, условия и факторы, воздействующие на отечественное образование, и мера их учета в государственных образовательных стандартах (ГОС).

А.5. Отражение в стандарте глобальных тенденций и их российского «измерения».

А.6. Европейский контекст в российском образовательном стандарте.

А.7. Стандарт и международное гуманитарное и образовательное право – средства преодоления и профилактики различных форм дискриминации в образовании.

А.8. ГОС общего образования как путь достижения социальной справедливости, способ защиты граждан от социально стратифицированного образования, функционирующего по формуле «одних учат «вверх», других – «вниз».

А.9. Образовательный стандарт в контурах историко-эволюционного и культурно-исторического подходов.

А.10. ГОС как фиксация перспектив, как развертывание идеи развития (в ключе психо-, социо- и образовательной генетики).

А.11. Стандарт как реализация личностно-ориентированного и деятельностного подходов к образовательному процессу.

А.12. Образовательный стандарт как воплощение системообразующей идеи – гармонизации личности.

Б. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Б.1. ГОС как новый социально-педагогический феномен и механизм развития личности, учебного заведения и образовательной системы.

Б.2. Стандарт как механизм проектирования образовательного потенциала страны.

Б.3. Проблема создания целостной теории образовательного стандарта.

Б.4. ГОС как информационная модель уровней и ступеней общего и профессионального образования:

а) образовательные стандарты как разнообразные информационные системы;

б) проблема относительной целостности ступеней общего и уровней профессионального образования;

в) стандарт как форма преодоления тупиковых характеристик в системе непрерывного образования;

г) образовательные стандарты как система, их прозрачность;

д) стандарт как мера субординации по «вертикали» образовательной системы;

е) образовательный стандарт как информационная преемственность содержания образования и уровня развития личности;

ж) стандарт как достижение согласованности по всем «полям» стандартизации (при его центрировании на личность);

з) стандарты образования разных ступеней и уровней как «поля подобия» или «изоморфная система полей»;

и) проблема разрыва во времени разработки и введения стандартов общего образования и высшего профессионального образования (возможная утрата высшей школой своего «входа»).

Б.5. Проблема генетической преемственности ГОС в историческом и системном аспектах; стандарт на «осях» универсального и преемственного образования и их пересечениях; двойственная субъектность обучающегося и выпускника: как субъекта общей культуры и как субъекта профессиональной деятельности:

а) образовательные стандарты как системная, генетически преемственная композиция;

б) проблема «разведения» профессиональной подготовки и «универсального» образования;

в) проблема психологических и когнитивных оснований преемственности в системе непрерывного образования.

Б.6. ГОС как модель целостного образовательного процесса: воспитательные, обучающие и развивающие компоненты стандарта.

Б.7. Целеполагание в образовательном стандарте; экспликация целей воспитания, обучения и развития личности на разных ступенях общего и уровнях профессионального образования:

а) стандарт как отражение реальных образовательных потребностей личности и общества; проблема реализации минимальной достаточности содержания образования;

б) ГОС как развивающаяся система с личностными смыслами обучающихся.

Б.8. Дефиниция ГОС.

Б.9. Стандарт как форма проектирования психолого-педагогических условий (дошкольное образование).

Б.10. Функции стандарта (организационно-управленческая, проективная, прогностическая, нормативная, конвертирующая, развивающая, диагностическая, функция преемственности и др.); стандарт как функция нормы, функция цели и функция меры.

Б.11. Объекты стандартизации.

Б.12. Федеральный и национально-региональный компоненты единого ГОС: правовые и содержательные аспекты.

Б.13. Проблема концентрического и линейного построения ГОС; цикличность образования и ее основа – фундаментализация содержания образования.

Б.14. Проблема инвариативного и вариативного в стандарте; стандарт как модель согласованных инвариантов по траектории развития личности.

Б.15. Мерность образовательного стандарта: дидактическая единица, учебный элемент, учебный модуль.

Б.16. Когнитивная, мотивационно-смысловая и деятельностная модели стандарта; проблема типа стандарта.

Б.17. Стандарт как средство защиты обучающегося от ранней профилизации и профессионализации.

Б.18. Проблема оценочных средств и технологий качества образования.

Б.19. Интерпретация нормы федерального закона об обязательном минимуме содержания образования (международный и страновой аспекты):

а) консенсус относительного понимания «обязательного минимума»;

б) возможность построения на этой законодательной основе широкого и сбалансированного образования;

в) проблема «нижней» и «верхней» планки стандарта («минимакси»);

г) избыточность, посильность, достаточность содержания образования и уровня требований в стандарте;

д) нострификационный потенциал российского образовательного стандарта;

е) стимулирующая роль образовательного стандарта, выдержанного в режиме минимизации содержания.

Б.20. ГОС как отражение двух типов норм: законодательно закрепленных и реально требуемых.

Б.21. Проблема стиля и адресности ГОС как нового социально-педагогического нормативного «жанра».

Б.22. Эргономика ГОС.

Б.23. ГОС и диверсификация образования:

а) стандарт как упорядочивающий фактор линий «чистого» и «смешанного» развития в системе образования;

б) проблема типологизации учебных заведений и интегрированного образовательного учреждения.

Б.24. Стандарт и основная образовательная программа.

Б.25. Проблема этнокультурной и общечеловеческой функций образования и ее решение в рамках ГОС.

Б.26. Культура плюрализма в образовании и образовательном стандарте.

Б.27. Проблема образовательного стандарта и педагогического творчества.

Б.28. ГОС как отражение складывающихся в России новых образовательных отношений и образовательного права.

Б.29 Проблема тезауруса ГОС.

В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

В.1. ГОС как основа множественности образовательных программ и вариативного характера образования.

В.2. Вопросы дидактико-методического аппарата образовательного стандарта.

В.3. Проблема технологичности ГОС и его диагностической направленности.

В.4. Вопросы технологической поддержки и педагогического сопровождения как факторов оптимизации обучающей, воспитывающей и развивающей среды учебного заведения.

В.5. Проблема выбора адекватной единицы стандартизации.

В.6. Педагогическая интерпретация ГОС.

В.7. Проблема необходимого и достаточного методического аппарата обеспечения преемственности образовательных стандартов и программ.

В.8. Проблема «пользователя» ГОС.

В.9. Проблема толкования (интерпретации) образовательного стандарта.

В.10. Проблема обеспечения системности: «ГОС – примерная образовательная программа – примерный учебный план – рабочий учебный план – рабочая учебная программа – авторская программа – организационные формы проведения занятий».

Одним из смысловых эпицентров публикаций и высказываний по вопросам методологии ОС выступает проблема построения преемственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования.

Авторы по-разному видят и саму проблему, и пути ее решения. Нам удалось сгруппировать различные точки зрения (пытаясь отразить динамику, атмосферу и состав участников семинаров, заседаний коллегии Минобразования России, Президиума и отделений Российской академии образования, мы будем указывать фамилии авторов тех или иных тезисов).

Итак, возможные подходы к решению целостной концепции государственных образовательных стандартов можно обрисовать так.

- В качестве *генеральной линии преемственности следует выбрать* развитие базовых квалификаций (Лейбович А.Н.).

- *Содержательно-структурный подход* к построению системы непрерывного образования означает приоритетность построения *содержания* непрерывного профессионального образования перед его организационными формами. Это предполагает четкое преемственное структурирование всего образовательного

материала (от начальной ступени до высшей), не приводящее к нарушению конечных задач каждой ступени (Новиков А.М.).

- *Преемственность – это проблема стыков* (Нечаев Н.Н.), «стыковки» профессионально-образовательных программ, преодоления «изломов» ступеней (Новиков А.М.); при этом применительно к различным стыкам она будет «расшифровываться» по-разному (Лейбович А.Н.).

- *Преемственность реализуется через личность* (Петровский А.В.).

- *Преемственность требует разведения понятий образованности и профессиональной подготовки* (субъектность двух типов: субъект культуры и субъект профессиональной деятельности) (Костикова М.Н.), пересечения осей универсального и профессионального образования на полях культуры (Асмолов А.Г.).

- *Надо определиться: идет ли речь о преемственности учебных программ или образовательных программ?* (Шадриков В.Д.). Каковы взаимоотношения общеобразовательных программ и собственно профессиональных образовательных программ? Преемственность достигается посредством фундаментализации образования: общее образование широкого профиля и специализация широкого профиля. Преемственность должна выстраиваться в образовательных стандартах, образовательных программах, образовательных подсистемах (Новиков А.М.).

- *Новые аспекты преемственности – целевой, структурный, профессионально-квалификационный, содержательный, деятельностный, методологический, процедурный* (Лейбович А.Н.).

- *Два возможных способа реализации преемственности государственных образовательных стандартов: «сверху – вниз», «снизу – вверх».* Последний возможен при наличии сквозных образовательных программ внутри самой системы образования (Лейбович А.Н.). Или иными словами: что помещается в «ядре» преемственности: среднее (полное) общее образование или высшая школа? (Соловьев В.П.). Проблему преемственности правомочно свести к следующему вопросу: как использовать предшествующие знания, умения, навыки? При этом нельзя гиперболизировать содержательные аспекты, так как содержание образования – лишь одно из оснований преемственности (Морозова

Н.В.). Проблема преемственности – проблема психотерапевтическая (Асмолов А.Г.).

- *Преемственность как «пространство возможностей» для развития личности* (Нечаев Н.Н.), сам стандарт наполняется идеей развития личности (Асмолов А.Г.).

- «Если развитие личности – основная цель образования (есть образовательные уровни, есть индивидуальная образовательная траектория), то в методологическую основу преемственности должна «лечь» идея развития. На каждом уровне – согласованная инварианта по траектории развития. Проблема состоит в выделении полей вариации для ступеней и уровней общего и профессионального образования» (Зимняя И.А.).

- «Преемственность касается и содержания, и уровней развития. Если в стандарте закладывать минимальные характеристики содержания, то откуда взяться развитию?» (Татур Ю.Г.).

- Системообразующая идея – это идея гармонизации развития личности (Она – **метацель**) Согласование государственных образовательных стандартов должно пронизывать все поля, но во имя одной цели – развития личности (Татур Ю.Г.).

- *Преемственность реализуется через целеполагание* в государственном образовательном стандарте и образовательной программе (Байденко В.И.).

- *Преемственность подлежит интерпретации* как формирующий процесс, нахождение соответствующих характеристических точек, образующихся на пересечении линий теоретического знания и прикладного аспекта профессионального образования (Петин Б.Ф.).

- *Преемственность обеспечивается* через классы профессиональных задач (Соловьев В.П.).

- Полезно различать преемственность и согласованность¹⁾ (последняя включает в себя преемственность) (Татур Ю.Г.).

¹Впрочем, давайте заглянем в словарь *русского языка*:

Преемственный: идущий в порядке преемства, последовательности от одного к другому.

Преемство: передача, переход чего-нибудь от предшественника к преемнику. [470, 516].

Согласованный: такой, в котором достигнуто единство, согласие в смысле единомыслия, общности точки зрения.

Согласие (4): соразмерность, стройность, гармония (“в оркестре нет согласия”).

Согласовать: 1 Привести в надлежащее соотношение, соответствие с кем-чем-нибудь. 2. Обсудив, выработать единое мнение о чем-нибудь, получить согласие на что-нибудь.

- *Непрерывность образования* относится к трем объектам:
 - личности;
 - образовательным процессам (например, преемственность содержания образовательной деятельности);
 - образовательным учреждениям (Новиков А.М.).

Пути обеспечения преемственности – модульные конструкции (Новиков А.М.).

Семинар разработчиков образовательных стандартов состоялся в преддверии коллегии Минобразования России и в известном смысле явился этапом подготовки к ней (согласитесь, подобное хождение чиновников, по характеристике газеты «Первое сентября», к профессионалам явление не столь уж типичное и для нашего времени).

Коллегии, известно, бывают разные. Состоявшаяся 25 декабря 1996 года и по составу приглашенных и по характеру дискуссии, и по глубине, всесторонности и оригинальности рассмотрения вопроса «О проекте Федерального закона «О государственном образовательном стандарте основного общего образования»», и по объективной оценке состояния проблемы стандартизации может быть отнесена к нетрадиционному жанру **методологических коллегий**.

Вот почему мы посчитали себя вправе обратиться к авторской стенограмме коллегии и развернуть перед читателем заявленные на ней масштабность проблем и научный уровень их анализа. Несомненно, это еще одно объемно очерченное поле проблем.

Здесь мы отступим от принятой нами классификации проблем образовательного стандарта и сведем отдельные мнения участников коллегии в следующие проблемные группы:

- цели и содержание как объект стандартизации в государственном образовательном стандарте основного общего образования;
- воспитательный ресурс стандарта;
- нормативы нагрузки обучающихся;
- образовательный стандарт – стандарт развития;
- диагностический характер (потенциал) стандарта;
- преемственность образовательных стандартов;
- прочие, как правило, «пристандартные» вопросы.

ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ КАК ОБЪЕКТ СТАНДАРТИЗАЦИИ

Сопряженный: взаимно связанный, непременно сопутствующий чему-нибудь (“это сопряжено с затруднениями”) [470, 660].

Непрерывный: не имеющий перерывов, промежутков [470, 360].

- Проект стандарта – сотовая конструкция, требующая содержательного наполнения (Кинелев В.Г.).
- Стандарт – не тот документ, где детально «прописывается» содержание образования (Шестаков Г.К.).
- Насколько детально должен войти в «тело» Федерального закона федеральный базисный план? (Шестаков Г.К.).
- Базисный план не должен быть внесен в Федеральный закон (Днепров Э.Д.).
- Федеральный базисный план – это противоречивый вопрос. Он говорит о процессе, а не о результате. Федеральному базисному плану следует предпочесть набор предметных областей (Фирсов В.В.).
- Базисный учебный план нельзя включать в текст закона (Харитонova Н.А.).
- Необходимо отказаться от понятия «Базисный план» (Кинелев В.Г.).
- Станет ли программная часть составляющей нового закона? (Петровский А.В., Днепров Э.Д.).
- Предстоит решить вопрос о соотношении стандарта и программ (Фирсов В.В.).
- Надо разработать собственно предметные стандарты и договориться, что понимать под категорией «предметный стандарт» (Фирсов В.В.).
- Оправдано ли формулировать минимальные требования в программах? (Шестаков Г.К.).
- Что же такое обязательный минимум содержания? Если стандарт декларирует минимум, то придет ли учащийся, освоивший его, в высшее учебное заведение? (Фирсов В.В.).
- Требуется пересмотреть:
 - содержание предметных областей;
 - распределение часов между ними;
 - развить «связки» начального общего и основного общего образования и, может быть, уйти от идентичности в них предметных областей. Нужно обдумать перечень предметных областей (Шадриков В.Д.).
- Содержательные области представлены в проекте очень рыхло. Целесообразно многое объединить. Для этого крайне важно погрузиться в содержательную часть стандарта (Кинелев В.Г.).
- Возможно, разбивку нагрузки обучающихся по предметным областям делать и не надо (Шестаков Г.К.).
- Для начальной ступени общего образования важно указать не объем и характер знаний, а пути. Надо дать целостную картину Мира. (Амонашвили Ш.А.).
- Стандарт начального общего образования – не путь подготовки к жизни, а отражение реальной богатой жизни ребенка (Амонашвили Ш.А.).
- В стандарте следует уйти от монопредметной направленности и придерживаться полидисциплинарности (Рубцов В.В.).
- Для детей с ограниченными возможностями представляется верным осознать «русло», технологию (Леднев В.С.).

- Устранить технократические перекосы (например, завышенность математики). Усилить гуманистический компонент стандарта, оптимизировать его знаниевую ориентацию (Днепров Э.Д.).
 - Русский язык по три часа в неделю: это же несерьезно! (Фирсов В.В.).
 - Ждет своего решения проблема межпредметных связей в стандарте (Амонашвили Ш.А.).
 - Провести в стандарте четкую линию на фундаментализацию образования (Харитонов Н.А.).
 - Формированию каких знаний служит стандарт: в предметной, рефлексивной, личностной областях? (Харитонов Н.А.).
 - Изложить содержание образования в следующей логике:
 - мировая культура;
 - этнокультурная идентификация;
 - предметная сторона. (Шадриков В.Д.).
 - Стандарт выдержан в стиле крупных дидактических единиц, но ими нельзя ограничиться (Шадриков В.Д.).
 - Стандарт предполагает четкие требования к уровню подготовки. Целесообразно двухуровневое указание требований (Фирсов В.В.).
 - Не допустить в стандарте конструкцию: возможный и обязательный уровни усвоения (Днепров Э.Д.).
 - Нечеткость требований непозволительна (Шестаков Г.К.).
 - К сожалению, в проекте основные требования к ступеням начального общего и основного общего образования отмечены, что называется, «мазками» (Шестаков Г.К.).
 - Путь стандартизации образования – через цели (Амонашвили Ш.А.).
 - Потребуется при доработке закона более четко определить цели не только в областях знания, но и в формировании сознания и деятельности. Предстоит уточнить деятельностные характеристики: память, учебная и коммуникативная деятельность для различных возрастных периодов (Рубцов В.В.).
 - Надо корректно «развести» цели начальной и основной ступеней общего образования (Харитонов Н.А.).

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

- Есть ли признаки внимания в стандарте к воспитанию? (Петровский А.В.).
 - Как учтены проблемы культуры, семейного воспитания: их место в содержательных областях? (Галанов В.А.).
 - Отрадить в стандарте воспитательную роль общечеловеческих ценностей, их формирование, выращивание, развитие. Вообще в законе утрачена роль воспитания. Нравственные стандарты не обозначены. Нет требований к нравственно-речевому общению, письменно-речевой деятельности (Амонашвили Ш.А.).

- Стандарт не направлен на ценности. В нем обойдены молчанием нравственные и эстетические идеалы, общественные ценности и нормы (Медведев Н.И.).

- Воспитание несводимо к предметным областям и перечню учебных дисциплин (Петровский А.В.).

- Воспитание – это важнейшее в стандарте.

- Что положить в основу воспитания? Какую систему ценностей привести в движение? Несомненно, ценности, заложенные в русской философии (экология общества, культура, речевое общение и т. д.). Богатство идейного наследия Н.А.Бердяева, И.А.Ильина, В.И.Вернадского и др. В стандарте надо явить миру новые российские черты воспитания как органической части образования. И, разумеется, следует защитить статус физической культуры (Кинелев В.Г.).

НОРМАТИВЫ НАГРУЗКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ:

- Необходимо уточнить нормативы нагрузки (Шестаков Г.К.).

- В государственном образовательном стандарте основного общего образования предстоит защитить обучающихся от варварского отношения к их здоровью, устранить саму основу рецидивов перегрузки (как, скажем, в иных нынешних гимназиях) (Медведев Н.И.).

- Обозначить ограничение времени на домашнее задание. В проекте резко завышены нормативы учебной нагрузки (Фирсов В.В.).

- Устранить явную перегрузку учащихся (Шадриков В.Д.).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ – СТАНДАРТ РАЗВИТИЯ

- В стандарте надо отразить нормы развития знаний, содержания и деятельности (Рубцов В.В.).

- Усилить при доработке проекта идею развития (Днепров Э.Д.).

- Найдут ли свое место в стандарте инновационные школы?

- Стандарт – механизм управления развитием образовательного пространства и образовательного учреждения. Поэтому в проекте целесообразно учесть движение от сегодняшней модели школы к ее будущему продвинутому состоянию. (Харитоновна Н.А.).

- Отсутствует акцент: самореализация учителя (Шадриков В.Д.).

- В стандарте требуется обозначить обязанности государства (Шадриков В.Д.).

- Не забыть главное: ответственность перед гражданином (Кинелев В.Г.).

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР (потенциал) СТАНДАРТА:

- Следует выработать критерии аттестации (Фирсов В.В.).

- Система измерителей: проблема осталась нерешенной (Днепров Э.Д.).

- Измерительные процедуры нужно вынести за рамки стандарта (Шадриков В.Д.).

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ:

- В стандарте обозначился разрыв непрерывности. Нужна единая стержневая цель. Это – развитие личности. Этапы его, требования к этапам будут создавать характеристические особенности взаимосвязанных ступеней и уровней (Харитонов Н.А.).

- Преемственность может быть достигнута путем доминанты фундаментальной части содержания образования. Главный вопрос: как сопрягаются стандарты по «горизонтали» и «вертикали»? Как минимум содержания основного общего образования сопряжен с действующей группой стандартов? Как выстраиваются линии связей сегодняшнего и завтрашнего дня? (Кинелев В.Г.).

ПРОЧИЕ ВОПРОСЫ:

(оговоримся: это отнюдь не последние по значению проблемы, а может быть, в политическом плане – наиважнейшие)

- В какой логике изложить компетенцию Российской Федерации и субъектов РФ: отдельно; или только для РФ. (Шестаков Г.К.).

- Указать состав федерального компонента. Отсутствует разграничение федерального, регионального и школьного компонентов стандарта, их соотношение (Фирсов В.В.).

- Иметь в виду при доработке стандарта, что федеральный и национально-региональный компоненты должны быть конкретизированы в тексте закона, так как на местах может быть много субъективных и некомпетентных решений.

- Необходимо четко определить компетенцию РФ и ее субъектов (Кинелев В.Г.).

- Нельзя осложнять процедуру последующих уточнений стандарта (Шадриков В.Д.).

- Недостает в проекте Закона порядка введения стандарта (Шестаков Г.К.).

И все же: Что такое стандарт? Фундаментальный вопрос. Но, может быть, все предшествующее изложение достаточно выявило, что стандарт – это реформаторское движение, а не только (и не столько!) научная и управленческая рефлексия. В.П.Беспалько имел право на свой авторский максимализм: «В то время «улица (образования) корчится безъязыкая, ей нечем кричать и разговаривать». От чего же корчится наше народное образование? Не только и не столько от финансовых трудностей и дефицитов, как это может показаться и кажется все тому же поверхностному взгляду администратора от образования, а от уже веками накопившихся нелепостей в содержании и принципах функционирования ее ПС (педагогической системы – В.Б.), как общего средне-

го, так и всех уровней профессионального образования. Именно в преобразованиях реформистского уровня нуждается сегодня вся система образования в России» [93].

Но стандарт – это уже и рефлексия целостных проблемных полей образования, это новая социально-педагогическая реальность. А это и есть наступившее время стандарта.

Одной из ключевых проблем формирования научных основ стандартизации в образовании выступает проблема адекватного понятийно-терминологического аппарата ОС. Это и понятно, так как образовательный стандарт имеет информационную (языковую) природу.

Тезаурус – это не только семантическое пространство, в котором осуществляется общение методологов и разработчиков ОС. Это – форма свернутой теоретической конструкции о том или ином явлении (объекте), если знание о нем приобрело статус системноразвитого упорядоченного знания.

Знание последнего рода и есть теория.

По этой причине нам представляется оправданным рассмотреть проблему тезауруса в самостоятельном разделе данной главы.

2.2. Проблема разработки тезауруса образовательного стандарта

Тезаурус – сложная форма научной рефлексии. Мы разделяем мнение, согласно которому, тезаурус может стать эффективным инструментом логико-лингвистического описания языка науки [444, 1], в нашем случае – формирующейся теории образовательного стандарта.

Но, по-видимому, верно и другое.

Тезаурус, будучи продуктом рефлексии по поводу достигнутого уровня теоретической проработки ГОС, сам при соответствующих условиях становится составной частью теории образовательного стандарта, при этом – ее активной зоной, в которой происходит интенсивное возрастание потенциала самой теории.

Как нам представляется, сегодня невозможно построение развернутого и системноорганизованного тезауруса образова-

тельного стандарта. Это связано как с противоречивым характером практики разработки ГОС, различиями в подходах к их созданию, так и с наличием многих теоретических лагун в осмыслении нового социально-образовательного феномена – образовательного стандарта.

Тезаурус ГОС в редакции сегодняшнего дня – это незавершенный концептуальный словарь с пока еще неразвитой классификационной сеткой, призванной совместить в себе тематическую и категориальную классификацию.

Известно, что « ... тезаурус моделирует семантическую структуру терминологии...» [444, 2], но именно область терминологии ГОС отличается хаотичностью, несогласованностью, неоднозначностью.

В создаваемом в подобной ситуации тезаурусе ограничены возможности установления иерархических и ассоциативных связей, соотношений теоретических и эмпирических терминов, выявления реляторов для устранения неоднозначности лексических единиц.

Тезаурус – это всегда модель терминосистемы. Материалом для обнаружения многообразных системных связей между терминами образовательного стандарта могут в основном служить тексты дефиниций. А, как известно, последовательная и непротиворечивая система дефиниций в достаточной мере репрезентирует теорию и составляет ее понятийный остов.

«В основе любого ИПЯ (информационно-поискового языка – В.Б.), предназначенного для определенной области знания, – говорится в «Методике составления информационно-поисковых тезаурусов», – лежит некоторое множество специфических понятий, встречающихся в этой области и важных с ее точки зрения. В соответствующем фрагменте естественного языка, обслуживающем данную область, такие понятия выражаются словами или устойчивыми словосочетаниями, называемыми терминами» [400, 11].

Мы снова оказываемся как бы в заколдованном круге: еще нет развитой теории образовательного стандарта и в силу этого крайне малы шансы на успех в деле построения его тезауруса. А без конвенционального единства разработчиков ГОС, без его тезаурусной основы нельзя продвигаться в направлении формирования преемственных образовательных стандартов, разработанных для нужд системы непрерывного образования и для удовлетво-

рения образовательных потребностей личности, по отношению к которой эта система выполняет роль важнейшего института социальной защищенности личности.

Как тут быть? Мы придерживаемся того мнения, что тезаурус необходим уже сейчас. Достоинства даже и столь несовершенного тезауруса образовательного стандарта компенсируют его недостатки. Вызванный к жизни потребностями практики, он, как это уже не раз случалось в науке, сам станет объектом активного анализа и тем самым окажет стимулирующее воздействие на теоретическое обустройство ГОС.

«Множество понятий, встречающихся в определенной области знаний, меняется по мере развития данной области, однако, в каждый данный момент времени это множество считается заданным» [400, 11].

С.Е.Никитина пишет, что «необходимость исследования возможностей тезауруса как средства описания языка науки определяется как очевидной в последние десятилетия тенденцией к лексикографическому описанию лингвистических знаний, так и отчетливо обозначившимся в настоящее время стремлением осознать связь структуры информационных тезаурусов – как совокупности единиц знания, как классификационной системы – со структурой, классификационным полем и единицами самой науки» [444, 1].

У тезауруса ГОС, конечно, есть и другие функции. Он моделирует семантическую структуру терминологии, разбросанной по разным источникам, относящимся к образовательным стандартам, «стягивает» употребляемые в них лексические единицы в своеобразные семантические центры.

Тезаурус образовательного стандарта призван нести в себе не только терминологическую, лексическую проявленность ГОС (с точки зрения его функционирования в соответствующих текстах ГОС), но и синтаксис языка ГОС как нового знания.

Что может являться предметом тезаурусного описания ГОС? Вероятно, во-первых, сам образовательный стандарт; во-вторых, сопряженные с ним «надсистемные» характеристики, такие как принципы образовательной политики или правовые нормы признания документов об образовании; в-третьих, имманентные образовательному стандарту категории, подходы, конструкты и т. п.; в-четвертых, «подсистемный» слой ГОС, привнесённый из классической культурно-педагогической традиции, как-то учебный план, учебная дисциплина и т. п.; в-пятых, необходимая си-

нонимизация многих лексических единиц, встречающихся в текстах федеральных законов об образовании и созданных ГОС различных ступеней и уровней общего и профессионального образования.

Нельзя также не принимать во внимание известную «проблему треугольника»: денотат – концепт – имя. С.Е.Никитина делает верное замечание, что «в целях описания сопоставимости научных языков важно различать так называемый логический спектр (Я. Горецкий), представляющий собой общий набор утверждений о денотате, и, собственно, дефиниции термина, которых может быть построено несколько на одном логическом спектре» [444, 7].

В настоящей работе мы попытались показать многообразие дефиниций образовательного стандарта в пределах одного логического спектра, равно как и многообразие логических спектров, проявленных в весьма схожих между собой определениях стандарта образования (см. п. 4.2.).

Создание тезауруса всегда представляет собой единство двух видов работ: методологической и терминологической.

При разработке тезауруса мы стремились, насколько это было возможно и оправданно, удовлетворить требованиям ГОСТ 7.25–80. «Тезаурус информационно-поисковый одноязычный. Правила разработки, структура, состав и форма представления» [663].

Работа осуществлялась в несколько этапов:

1. Определение тематического охвата тезауруса ГОС (здесь мы сознательно отошли от требований ГОСТ 7.25–80 в части содержания работ на этом этапе);

2. Сбор массива лексических единиц (при этом под лексической единицей понимается выбранное для использования в тезаурусе слово, словосочетание или лексически значимый компонент сложного слова естественного языка);

3. Формирование словника и отбор терминов, предполагаемых для включения в тезаурус.

Выбор устоявшихся и построение рабочих (авторских) дефиниций, вошедших в тезаурус терминов, будет осуществлен в п. 4.6, в котором мы намереваемся рассмотреть взаимосвязанный комплекс концептуальных, теоретических и методологических проблем общей теории образовательного стандарта.

Критериями установления тематических разделов, по которым располагались лексические единицы, явились следующие:

– надсистемные по отношению к ГОС характеристики (например, цели образования, интерпретация последнего как целостного единства воспитания и обучения);

– характеристики, имманентные собственно ГОС (его правовой и теоретический статус, концептуальные и методологические основания);

– подсистемные по отношению к ГОС характеристики, касающиеся, как правило, трансляторов ГОС по системе образования.

Таким образом были выделены десять тематических полей для сбора лексических единиц:

I. Принципы образовательной политики. Цели образования.

II. Образование, воспитание, обучение. Образовательные потребности.

III. Образовательный стандарт.

IV. Содержание образования. Образовательная программа.

V. Учебный план.

VI. Структура образования.

VII. Диагностика качества образования.

VIII. Качество образования.

IX. Признание, нострификация.

X. Прочие термины.

Сбор лексических единиц производился по источникам, указанным в таблицах [58, приложение 5, табл. 5.1.–5.9].

Формирование словника тезауруса осуществлялось согласно ГОСТ 7.25–80. В словник включены:

- одиночные слова (существительные, прилагательные и т. д.);
- именные словосочетания;
- аббревиатуры;
- сокращения слов и словосочетаний.

При этом:

- падежные формы заменялись формой именительного падежа;
- формы прилагательных и причастий приводились к именительному падежу и в единственном числе – к мужскому роду;
- глаголы заменялись отглагольными существительными, а при необходимости приводились к форме инфинитива.

При составлении словника мы как бы подвергли содержание каждой таблицы лексических единиц [58] своеобразной логической компрессии с целью отбора терминов, подлежащих, по

нашему мнению, включению в тезаурус. Так как законодатели могли попросту не знать отдельных важных терминов, а разработчики стандартов по тем или иным причинам не употребить их в своих текстах, мы посчитали необходимым включить в словник недостающие, по нашему мнению, термины (лексические единицы) из различных источников.

Отдельные термины были отнесены к эквивалентным и в словник включен тот термин, который наиболее узнаваем в педагогической практике или который соответствует позиции автора.

В словнике и тезаурусе находят свое выражение парадигматические и ассоциативные отношения между терминами. К первым относятся отношения типа «род – вид», ко вторым – «часть – целое», функциональное сходство, «следствие – причина».

«Здесь важно отметить, что парадигматические отношения выражают наиболее важные виды внетекстовых смысловых отношений между словами – терминами естественных языков в пределах определенного научного подъязыка. Тем самым парадигматические отношения отражают существенные логические особенности системы понятий данной области знания» [400, 21].

В словнике, представленном в табл. 3, содержатся термины, предполагаемые для включения в тезаурус образовательного стандарта.

Таблица 3

Словник образовательного стандарта и термины, предполагаемые для включения в тезаурус

№ п/п	Словник образовательного стандарта	Источник*	Термины, предполагаемые для включения в тезаурус
1	2	3	4
I. Принципы образовательной политики. Цели образования			
1	Принципы государственной политики в области образования	ФЗОО	1. Принципы государственной политики в области образования
2	Единство федерального образовательного пространства	ФЗОО	2. Единство федерального образовательного пространства
3	Адаптивность системы образования	ФЗОО	3. Адаптивность системы образования
4	Непрерывный	ФЗОО	4. (4-6) Непрерывный и преемственный характер образования
5	Непрерывный и преемственный процесс образования	ФЗВПО	
6	Преемственный	ФЗОО	

* Используемые аббревиатуры:

ФЗОО – Федеральный закон «Об образовании»[456].

ФЗВПО – Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [455].

МОП – Международное образовательное право[394].

ДО – Стандарт дошкольного образования[574].

КО – Стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья [362; 363].

ОО – Концепция федеральных компонентов ГОС начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [342].

НПО – Государственный образовательный стандарт начального профессионального образования [346].

СПО – Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [178].

ВПО – Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [177].

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
7	Автономность образовательного учреждения	ФЗОО	5. (7-8) Автономность образовательного учреждения 6. (9-13) Академическая свобода образовательного учреждения 7. (14-17) Цели образования
8	Автономность вуза	ФЗВПО	
9	Академические свободы образовательного учреждения	СПО	
10	Академическая ответственность	ФЗВПО	
11	Академические свободы вуза	ВПО	
12	Свобода выбора форм получения образования	ФЗВПО	
13	Свобода педагогических коллективов в определении содержания обучения	НПО	
	Свобода выбора используемых методик	ФЗОО	
14	Цели образования	МОП	
15	Цели образовательного процесса	ФЗОО	
16	Цели	МОП	
17	Содержание образовательной деятельности		
II. Образование, воспитание, обучение. Образовательная потребность			
18	Образование	ФЗОО; МОП	8. Образование
19	Воспитание	ФЗОО;МОП; ДО	9. Воспитание
20	Обучение	ФЗОО; ФЗВПО; МОП;ДО;КО;	10. Обучение
21	Образование и обучение	МОП ФЗОО	11. (21-25) Образовательный процесс
22	Образовательный процесс	КО	

23

Учебно-воспитательный процесс

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	Педагогический процесс Учебный процесс Основные характеристики образовательного процесса Образовательная деятельность Условия образовательной деятельности Минимальная оснащенность учебного процесса Оборудование учебных помещений Требований к условиям воспитания и обучения Требования к содержанию и методам обучения Требования к условиям реализации основных образовательных программ Учебная внеклассная и внешкольная работа Активные методы воспитания Образовательная потребность	ФЗВПО ФЗОО; МОП; ФЗОО ФЗВПО; МОП ФЗВПО ФЗОО ФЗОО ДО ДО ФЗВПО МОП МОП МОП	12. Основные характеристики образовательного процесса 13. Образовательная деятельность 14. (28-33) Условия образовательной деятельности 15. Внеаудиторная образовательная деятельность (работа) 16. Методы воспитания 17. Образовательная потребность
III. Образовательный стандарт			
37 38	Государственный образовательный стандарт (ГОС) Единый государственный образовательный стандарт	ФЗОО ФЗОО	18. (37-38) Государственный образовательный стандарт (ГОС)

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
39	<p>Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО)</p> <p>39.1. Общие требования к основным образовательным программам</p> <p>39.2. Требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ и условиям их реализации, в том числе:</p> <p>39.2.1. К учебной и производственной практике</p> <p>39.2.2. К итоговой аттестации</p> <p>39.2.3. К уровню подготовки выпускников</p> <p>39.3. Сроки освоения основных образовательных программ</p> <p>39.4. Максимальный объем учебной нагрузки обучающихся</p>	ФЗВПО	19. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО)
40	Образовательный стандарт (в узком смысле слова)	МОП	
41	Образовательный стандарт (в широком смысле слова)	МОП	
42	Стандарт грамотности	МОП	
43	Стандарт международный	МОП	
44	Стандарт обучения	МОП	
45	Стандарт результативности	МОП	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
46	Структура стандарта	ОО	
47	Составляющие образовательного стандарта	НПО	
48	Федеральный компонент ГОС	ФЗОО	20. (48-50) Федеральный компонент ГОС
49	Федеральный компонент гуманитарного цикла	НПО	
50	Федеральный компонент естественнонаучного цикла	НПО	
51	Национально-региональный компонент ГОС	ФЗОО	21. (51-52) Национально-региональный компонент ГОС
52	Региональный компонент ГОС	ФЗОО	
53	Школьный компонент стандарта	ОО	22. Компонент ГОС образовательного учреждения
54	Обязательный минимум содержания Требования к уровню подготовки выпускников	ФЗ00	23. (54-57) Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников
55	Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников 55.1. Общая характеристика специальности 55.2. Общие требования к образованности 55.3. Требования к уровню подготовки по дисциплинам и производственной (профессиональной) практике 55.4. Обязательный минимум содержания профессиональных образовательных программ по специальности 55.5. Требования к знаниям, умениям, навыкам	СПО	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
56	<p>55.6. Государственные требования в части отраслевой составляющей</p> <p>55.7. Государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам</p> <p>55.8. Обязательный минимум содержания и объем математических и естественно-научных дисциплин</p> <p>55.9. Обязательный минимум содержания профессиональной образовательной программы</p> <p>Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки</p> <p>56.1. Общая характеристика направления (специальности)</p> <p>56.2. Характеристика сферы профессиональной деятельности</p> <p>56.3. Место направления (специальности) в области науки, техники, технологии</p> <p>56.4. Проблемное поле направления</p> <p>56.5. Объекты профессиональной деятельности</p> <p>56.6. Виды профессиональной деятельности</p>	ВПО	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
57	56.7. Возможности профессиональной адаптации (II уровень ВПО) 56.8. Возможности продолжения образования (II уровень ВПО) 56.9. Требования к обязательному минимуму и уровню подготовки по циклу общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин 56.10. Общие требования к образованности 56.11. Требования к знаниям, умениям и навыкам по дисциплинам (циклам дисциплин) 56.12. Минимум (обязательный) содержания образовательной программы	НПО	24. Максимальный объем учебной нагрузки обучающихся
58	Ориентировочный объем требований	ФЗОО	
	Максимальный объем учебной нагрузки обучающихся		
	58.1. Ориентировочное количество часов	НПО	
	58.2. Общие нормативы учебной нагрузки студента вуза	ВПО	
	58.3. Объем времени	НПО	
	58.4. Объем учебной нагрузки в неделю	НПО	
	58.5. Обязательный, минимально необходимый объем времени	НПО	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
59	58.6. Аудиторная и внеаудиторная учебная работа Нормативные сроки освоения основной образовательной программы 59.1. Минимальный срок получения образования 59.2. Нормативная длительность обучения (освоения программы) 59.3. Нормативный срок обучения 59.4. Общий нормативный срок обучения 59.5. Объем обязательных занятий педагогического работника с обучающимися 59.6. Сокращенная образовательная программа 59.7. Сокращенная ускоренная программа 59.8. Сокращенные сроки обучения 59.9. Сроки освоения образовательной программы 59.10. Сроки освоения основной образовательной программы 59.11. Ускоренный курс обучения 59.12. Ускоренная образовательная программа 59.13. Фактический срок получения образования 59.14. Структура учебного года 59.15. Типовая структура учебного года	ВПО ФЗОО НПО ВПО СПО; ВПО СПО ФЗВПО ФЗВПО НПО ФЗВПО ФЗВПО ФЗОО ФЗВПО ФЗВПО НПО НПО НПО	25. Сроки освоения основной образовательной программы

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
60	Образовательный уровень	ФЗОО	26. (60-62) Уровень образования выпускников
61	Уровень образования	ФЗОО	
62	Уровень образования и квалификации выпускников	ФЗОО	
63	Образовательный ценз	ФЗОО	27. Образовательный ценз
64	Документы государственного образца об уровне и (или) квалификации	ФЗОО	28. Документы государственного образца об уровне образования
65	Функции стандарта	ОО	29. Функции ГОС
66	Требования, предъявляемые к стандарту	ОО	30. Требования к ГОС
67	Пределы соответствия ГОС	ФЗВПО	31. Предел ГОС
68	Уточнение ГОС	ФЗОО	32. Уточнение ГОС
69	Постоянное совершенствование образовательных стандартов	ФЗОО	33. Совершенствование ГОС
70	Порядок разработки, утверждения и введения образовательных стандартов	ФЗВПО	34. Порядок разработки, утверждения и введения образовательных стандартов
71	Государственный образовательный стандарт основного общего образования	ФЗВПО	35. Государственный образовательный стандарт основного общего образования
72	Специальные государственные образовательные стандарты	ФЗОО	36. Специальные государственные образовательные стандарты

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
IV. Содержание образования. Образовательная программа			
73	Содержание образования	ФЗОО	37. (73-75) Содержания образования
74	Структура и содержание образования	ОО	
75	Уровень содержания образования	ФЗОО	
76	Общеобразовательная подготовка	НПО	
77	Направления развития детей	ОО	
78	Основные направления обучения	КО	38. Обязательный минимум содержания основной образовательной программы
79	Профессиональная подготовка	НПО	
80	Обязательный минимум содержания основной образовательной программы	ФЗОО	
81	Обязательные компоненты содержания профессионального образования	НПО	
82	Профессионально ориентированный характер содержания	СПО	
83	Профессионально направленные требования к знаниям	СПО	
84	Профиль профессионального образования	ФЗОО	
85	Картина мира	ФЗОО	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
86	Фундаментальная составляющая содержания	СПО	39. Компонент фундаментального содержания образования
87	Функциональная грамотность	МОП	40. Функциональная грамотность
88	Мировая культура	ФЗОО	
89	Национальная культура	ФЗОО	
90	Гражданское образование	МОП	41. (90-91) Гражданское образование
91	Гражданская подготовка	МОП	
92	Новая структура цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин	СПО, ВПО	42. Компонент гуманитарного содержания образования
93	Интегрированные учебные дисциплины	СПО	43. Интегрированные образовательные дисциплины основной образовательной программы
94	Глобальный подход в учебниках	МОП	44. Глобальное измерение содержания образования
95	Междисциплинарный характер	ФЗВПО	45. (95-97) Междисциплинарное проблемно-ориентированное содержание образования
96	Междисциплинарный характер образования	МОП	
97	Междисциплинарное проблемно-ориентированное содержание образования	МОП	
98	Базисный компонент естественнонаучного цикла	НПО	46. (98-100) Циклы образовательных дисциплин
99	Циклы дисциплин: естественнонаучных; гуманитарных; общетехнических; общепрофессиональных; профессиональных	НПО	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
100	Циклы дисциплин	ФЗОО	
101	Базовый блок на профессию	НПО	
102	Базовые познавательные умения и навыки	МОП	47. Базовые познавательные умения и навыки
103	Блок предметов	НПО	
104	Набор познавательных блоков	НПО	
105	Соотношение целей унифицированного и профилированного содержания обучения	НПО	
106	Содержание основных профессиональных образовательных программ, отражающее региональные особенности	СПО	
107	Содержание основных профессиональных образовательных программ, отражающее региональные особенности	СПО	
107	Уровень общей культуры	ФЗОО	48. Уровень общей культуры
108	Уровень профессиональной культуры	ФЗОО	49. Уровень профессиональной культуры
109	Роль в стандарте ценностей, этики и культуры	МОП	50. Ценностно-этическая направленность ГОС
110	Вариативный компонент естественного цикла	НПО	51. (109-112) Вариативная часть ГОС
111	Вариативная часть	НПО; ОО	
112	Альтернативный блок спецпредметов	НПО	
113	Инвариантная часть	ОО	52. Инвариантная часть ГОС
114	Дисциплины специализации	СПО; ВПО	53. (113-121) Образовательная дисциплина
115	Дисциплины основной образовательной программы	ФЗВПО	
116	Курсы, предметы, составляющие обучение	НПО	
117	Обязательные дисциплины	СПО	
118	Обязательные предметы	НПО	
119	Учебный предмет	ФЗВПО	
120	Учебные дисциплины	ФЗВПО	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
121	Учебный курс	ФЗВПО; КО	54. (124-126) Образовательные дисциплины по выбору (обучающихся; образовательного учреждения)
122	Специальные курсы	ФЗОО	
123	Дополнительные виды обучения (образования) и факультативы (факультативные дисциплины)	ФЗОО ВПО	
124	Обязательное обучение	НПО	
125	Дисциплины и курсы по выбору студентов	ВПО	55. Элективные образовательные дисциплины и курсы
126	Дисциплины по выбору	СПО	
127	Элективные курсы	ФЗВПО	
128	Авторские лекционные курсы	ВПО	56. Авторские курсы
129	Необходимая глубина преподавания отдельных дисциплин	ВПО	57. Научный уровень образовательных дисциплин
130	Резерв времени для учета специфики региона	НПО	58. (130-132) Резерв учебного времени образовательного учреждения
131	Резерв времени на отраслевые составляющие (для межотраслевых специальностей)	СПО	
132	Резерв времени учебного заведения	СПО; ВПО	59. (133-135) Дидактическая единица
133	Укрупненная дидактическая единица	ОО	
134	Укрупненные элементы	НПО	
135	Учебная единица	ОО	
136	Образовательная область	ОО	60. Образовательная область

137	Факультативная основа	ФЗОО	61. (137-141) Факультативные образовательные дисциплины
-----	-----------------------	------	---

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
138	Факультативное обучение	НПО	
139	Факультативные дисциплины	СПО	
140	Факультативные курсы	ФЗВПО	
141	Факультативные предметы	НПО	
142	Формирование содержания своего обучения	ФЗВПО	62. Индивидуальная образовательная программа
143	Образовательная программа	ФЗОО	63. Образовательная программа
144	Основная образовательная программа	ФЗОО	64. Основная образовательная программа
145	Основная профессиональная образовательная программа	СПО; ВПО	65. Основная профессиональная образовательная программа
146	Общеобразовательная программа.	ФЗОО	66. Общеобразовательная программа
147	Профессиональная образовательная программа	ФЗОО	67. Профессиональная образовательная программа
148	Уровень образовательной программы (и ГОС)	ФЗОО	68. Уровень образовательной программы (и ГОС)
149	Направленность образовательной программы (и ГОС)	ФЗОО	69. Направленность образовательной программы (и ГОС)
150	Тип реализуемых образовательных программ	ФЗОО	70. Тип образовательных программ
151	Вид реализуемых образовательных программ	ФЗОО	71. Вид образовательных программ
152	Примерная образовательная программа	ФЗОО	72. Примерная образовательная программа
153	Примерная учебная программа	НПО; СПО	
154	Учебная программа	НПО	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
155	Программа курсов, дисциплин	ФЗОО	73. (156-157) Рабочая программа образовательной дисциплины
156	Рабочая программа учебных курсов и дисциплин	ФЗОО	
157	Рабочая учебная программа	НПО	74. Вариативность образовательных программ 75. Дополнительная образовательная программа
158	Вариативность и разнообразие программ	ДО	
159	Дополнительная образовательная программа	ФЗОО	
V. Учебный план			
160	Примерный учебный план	ФЗОО	76. (160-163) Примерный учебный план
161	(Примерный типовой) учебный план	НПО	
162	Типовой (примерный) учебный план	НПО	
163	Типовой учебный план	НПО	
164	Модель учебного плана	НПО	77. Модель примерного учебного плана.
165	Государственный базисный план	КО	
166	Базисный учебный план	ОО	78. Базисный учебный план 79. (167-168) Федеральный базисный учебный план
167	Федеральный базисный учебный план	ОО	
168	Федеральный базисный план	КО	80. (169-170) Национально-региональный базисный план
169	Региональный базисный учебный план	ОО	
170	Национально-региональный базисный план	КО	
171	Школьный базисный учебный план	НПО	81. Школьный базисный учебный план 82. Рабочий учебный план
172	Рабочий учебный план	НПО	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
173 174	Индивидуальный учебный план Инвариантная часть (стандарт) в структуре типового учебного плана	ФЗОО СПО	83. Индивидуальный учебный план
VI. Структура образования			
175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187	Ступени и уровни образования Ступени обучения Уровни подготовки Дошкольное образование Начальное общее образование Основное общее образование Среднее (полное) общее образование Начальное профессиональное образование Начальная профессиональная подготовка Профессиональная подготовка Среднее профессиональное образование Структура среднего профессионального образования Базовый уровень среднего профессионального образования	ФЗОО ФЗОО ФЗОО ФЗОО ФЗОО ФЗОО ФЗОО ФЗОО ФЗОО ФЗОО СПО СПО	84. (175-177) Ступень и уровень образования 85. Дошкольное образование 86. Начальное общее образование 87. Основное общее образование 88. Среднее (полное) общее образование 89. Начальное профессиональное образование 90. Профессиональная подготовка 91. Среднее профессиональное образование 92. Структура среднего профессионального образования 93. Базовый уровень среднего профессиональ- ного образования

Продолжение табл. 3.

1	2	3	4
188	Повышенный уровень среднего профессионального образования	СПО	94. Повышенный уровень среднего профессионального образования
189	Первая ступень образовательного учреждения высшего профессионального образования	ФЗОО	
190	Высшее профессиональное образование	ФЗОО	95. Высшее профессиональное образование
191	Послевузовское профессиональное образование	ФЗОО	96. Послевузовское профессиональное образование
192	Уровни высшего и послевузовского профессионального образования	ФЗОО; ВПО	
193	Ступени высшего профессионального образования	ФЗВПО	97. Ступени высшего профессионального образования
194	Бакалавр	ФЗВПО; ВПО	98. Бакалавр
195	Дипломированный специалист	ФЗВПО	99. Дипломированный специалист
196	Магистр	ФЗВПО; ВПО	100. Магистр
197	Неполное высшее профессиональное образование	ФЗВПО; ВПО	101. Неполное высшее профессиональное образование
198	Специалист	ФЗОО; СПО; ВПО	102. (198-199) Специалист (соответствующего уровня)
199	Специалист соответствующего уровня		
200	Работники квалифицированного труда	ФЗОО	103. Работники квалифицированного труда
201	Профессия	ФЗОО; НПО	104. Профессия

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
202	Специальность	НПО	
203	Специальность	ФЗОО; СПО; ФЗВПО; ВПО	105. Специальность среднего профессионального и высшего профессионального образования
204	Профессиональная характеристика	НПО	106. Профессиональная характеристика
205	Профессиональное поле	НПО	
206	Квалификационная структура	НПО	
207	Квалификация	ФЗОО	107. Квалификация
208	Квалификационная академическая степень	ВПО	108. Академическая степень
209	Уровень квалификации (разряд, класс, категория)	НПО	109. (209-214) Классификатор
210	Ступень квалификации	НПО	
211	Перечень профессий и специальностей	ФЗОО; НПО	
212	Перечень направлений подготовки (специальностей)	ФЗВПО	
213	Перечень направлений и специальностей высшего профессионального образования	ВПО	
214	Классификатор	СПО, ВПО	
215	Порядок установления Перечня направлений подготовки (специальностей)	ФЗВПО	110. Порядок установления классификатора
216	Порядок установления Перечня профессий и специальностей	ФЗОО	
217	Подготовка специалиста	ФЗВПО	
218	Специализация	СПО; ВПО	111. Специализация

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
219	Неполное образование	МОП	
220	Частичное образование	МОП	
221	Среднее образование	МОП	
222	Начальное образование	МОП	
223	Элементарное образование	МОП	
224	Подготовительное образование	МОП	
225	Промежуточное образование	МОП	
226	Базовое образование	МОП	
227	Послесреднее образование	МОП	
228	Послесредний уровень	МОП	
229	Техническое и профессиональное образование	МОП	
230	Структуры технического и профессионального образования	МОП	
231	Высшее образование	МОП	
232	Образование третьей ступени, первый этап, не дающее права на получение первой университетской степени или ее эквивалента	МОП	
233	Образование третьей ступени, первый этап, дающее право на получение первой университетской степени или ее эквивалента	МОП	
234	Образование третьей ступени, второй этап, дающее право на получение послеуниверситетской степени или ее эквивалента	МОП	
235	Специальная профессиональная подготовка	МОП	
236	Первоначальная профессиональная подготовка	МОП	

237	Индивидуальная подготовка	Ф300	
-----	---------------------------	------	--

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
VII. Диагностика качества образования			
238	Текущий контроль успеваемости	ФЗОО	112. Текущий контроль успеваемости
239	Текущая аттестация	ФЗВПО	
240	Промежуточная аттестация (форма, порядок, периодичность)	ФЗОО	113. Промежуточная аттестация
241	Контроль за качеством (входной, промежуточный, выходной)	НПО	
242	Итоговая аттестация	ФЗОО	114. Итоговая аттестация
243	Государственная (итоговая) аттестация	Ф 300	115. (243-246) Государственная итоговая аттестация
244	Итоговая государственная аттестация	ФЗВПО; СПО; ВПО	
245	Государственная итоговая аттестация	ФЗВПО	
246	Государственная итоговая квалификационная аттестация	ВПО	
247	Оценка успеваемости	ФЗОО	116. Оценка успеваемости
248	Система оценок	ФЗОО	
249	Итоговые аттестационные испытания	СПО	117. Итоговые аттестационные испытания
250	Квалификационная работа	ФЗОО	118. (250-251) Квалификационная работа
251	Выпускная квалификационная работа	СПО	

252

Магистерская диссертация

ВПО

Продолжение табл. 3.

1	2	3	4
253	Аттестация образовательного учреждения	ФЗОО	119. Аттестация образовательного учреждения
254	Критерии аттестации образовательного учреждения	ФЗВПО	120. Критерии аттестации образовательного учреждения
255	Государственная аккредитация образовательного учреждения	ФЗОО	121. Государственная аккредитация образовательного учреждения
256	Статус образовательного учреждения	ФЗОО	122. Статус образовательного учреждения
257	Государственный статус образовательного учреждения	ФЗОО	123. Государственный статус образовательного учреждения
258	Самоанализ	ДО	124. (258-267) Оценочные технологии (средства, процедуры)
259	Оценивание (баллирование) педагогических критериев	ДО	
260	Гуманистический характер аттестации	ДО	
261	Требования к измерителям учебных достижений	ОО	
261	Параметры качества усвоения	НПО	
262	Контрольные задания	НПО	
263	Единые требования по порядку проведения контрольной процедуры	НПО	
264	Критерии оценки содержания и методов	ДО	
265	Диагностика стандартов поведения	МОП	
266	Проверка и установление стандартов	МОП	
267	Международное сопоставление стандартов образования (предписанных и достигнутых)	МОП	

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
VIII. Качество образования			
268	Правила государственного контроля за соблюдением ГОС	СПО; ВПО	125. Порядок государственного контроля за соблюдением ГОС
269	Качество образования	ФЗОО	126. (269-271) Качество образования
270	Качество подготовки	ФЗОО	
271	Качество обучения	МОП	
272	Установление эквивалентности документов об образовании	ФЗВПО; МОП;	
273	Нострификация документов об образовании иностранных государств	ФЗОО	127. (272-274) Эквивалентность документов об образовании
274	Эквивалентность документов об образовании	ФЗОО	128. (275-276) Признание документов иностранных государств об образовании
275	Признание документов иностранных государств об образовании	ФЗВПО	
276	Признание иностранных документов		
X. Прочие термины			
277	Образовательные учреждения	ФЗОО	129. Образовательное учреждение
278	Тип образовательного учреждения	ФЗОО	130. Тип образовательного учреждения
279	Вид образовательного учреждения	ФЗОО	131. Вид образовательного учреждения
280	Категория образовательного учреждения	ФЗОО	132. Категория образовательного учреждения

Окончание табл. 3

1	2	3	4
281	Специальное (коррекционное) образовательное учреждение	ФЗОО	133. Коррекционное образовательное учреждение
282	Экспериментальное образовательное учреждение	ФЗОО	134. Экспериментальное образовательное учреждение
283	Специальное учебно-воспитательное учреждение (воспитательно-трудовое, исправительно-трудовое учреждение)	ФЗОО	135. Реабилитационное образовательное учреждение
284	Нетиповое образовательное учреждение		
285	Образовательное учреждение санаторного типа	ФЗОО	
286	Реализация государственного образовательного стандарта (одной ступени) в пределах образовательной программы (другого уровня)	ФЗОО	
287	Минимально установленные педагогические нормы	НПО	
288	Дополнительное образование	ВПО	
289	Технология реализации основных профессиональных образовательных программ	ВПО СПО	
290	Порядок и условия продолжения образования по основным профессиональным образовательным программам повышенного уровня	ОО ОО	
291	Объем учебной нагрузки	СПО	
292	Уровень подготовки	НПО	
293	Общий объем каникулярного времени	НПО	
294	Требования к преподавательским кадрам	НПО	
295	Повышение квалификации и переподготовка	НПО	

2.3. Проблема формирования целостных концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательного стандарта как актуальная междисциплинарная научная проблема

Анализ развертывания в России с 1992 года практики разработки и введения в действие государственных образовательных стандартов, различных концептуальных и методологических ключей, в которых они написаны, позволяет сделать ряд выводов, имеющих принципиальное значение для данного исследования, для дальнейшего становления и развития *культуры образовательного стандарта*.

Последняя, по нашему мнению, включает в себя, во-первых, правовое, концептуальное, методологическое, организационно-управленческое обеспечение стандарта (как способа социального нормирования качества и количества образования, как определенного информационно-деятельностно-мотивационного его «образа» в контурах принятой в конкретной образовательной практике парадигмы); во вторых, нормативно-сообразное проектирование и реализацию (осуществление) образовательного процесса, непосредственно или опосредованно заданного его входными, процессуальными или результирующими параметрами (регулятивами), в том числе задаваемыми и посредством управления факторами; в-третьих, нормативно(стандарто)-сообразное ресурсное, кадровое, методологическое, технологическое сопровождение проектирования ОС и образовательного процесса.

Таким образом, в структуре культуры образовательного стандарта в скрытом и явном планах выделяются три компонента: *философско-парадигмальный* (проектно-стратегический), *содержательно-логический* (структурно-информационный) и *ресурсно-технологический* (процессуальный). Каждый из компонентов «нагружен» одной или несколькими функциями. Например, функция целеполагания развертывает себя в явном виде только в философско-парадигмальном компоненте; с другой стороны, управленческая функция специфическим образом реализуется как в философско-парадигмальном, так и ресурсно-технологическом компонентах, как, впрочем, прогнозная (футу-

рологическая) функция представлена в философско-парадигмальном и содержательно-логическом компонентах культуры образовательного стандарта.

Как явление культуры, образовательный стандарт (т. е. нормирование образования, его качества и целеполагание) в культурно-генетическом плане (и в плане образовательной генетики) не берет своего начала в нашем времени и не связан с образовательными традициями той или иной страны. Но сам термин «государственный образовательный стандарт» в Российской Федерации впервые появляется в ст. 27 Декларации прав и свобод человека и гражданина (1991).

Нормирование образования, его количественных и качественных характеристик, осуществляемое тем или иным способом, всегда выступает имманентной стороной образования как социального института (при этом мы абстрагируемся от конкретных исторических, педагогических, культурно-этнических и философско-образовательных парадигм и форм, в контурах которых оно реализовывалось).

Несомненным представляется, что мера образования и образованности, многообразие конкретных воплощений ее (меры) содержательного и формального единства, ее (меры) сущностного и феноменологического бытия нужно расценивать как аутентичное образованию явление. **Категория меры образования** может рассматриваться как одна из основополагающих категорий философии образования. Не-мерного, не-эталонного, не-уровневого, без-образного, не-заданного социально образования не бывает.

Другой ряд вопросов: как в мере образования эксплицированы социальные, экономические, политические стратегии? Какой из субъектов целеполагания выступает доминирующим? Каков баланс «целей-близнецов» (например, в современных условиях такими целями-близнецами называются, скажем, в высшем образовании «эффективность-справедливость»)? Сколь сильны культурно-педагогические и социальные традиции и авторитеты? И т. д.

Исходя из предложенного понимания культуры образовательного стандарта, не трудно заметить, что существуют значительные различия в степени развитости каждого из ее составля-

ющих, как в вертикальном (историко-эволюционном), так и в горизонтальном (парадигмально-структурном) ее срезам.

Законодательный ее компонент явился, начиная с 1991 года, исходным (первичным) актом, задавшим ему, нормированию образования, новый нормативный и лексический образ – государственный образовательный стандарт (кстати сказать, заимствованный из иных образовательных культур).

Другие ее компоненты, например, целеполагание, методология проектирования образовательного стандарта наследуют многовековые традиции таким образом эксплицируемых целей, структур и содержания образования, которые позволяют идентифицировать их с отечественными традициями, тяготеющими к фундаментализации содержания образования, к культурно-целостному видению личности.

В социально-психологическом плане российское педагогическое сознание скорее предрасположено к более централизованной регламентации содержания и жестким организационным формам образования (в терминах метрологии – к эталонной интерпретации образовательного стандарта), чем к популяризируемой у нас в настоящее время либеральной, вариативной, плюралистической образовательной практики, оборачивающейся, нередко, реальностью образовательной стратификации, когда «одних учат «вверх», а других – «вниз»».

Создалась едва ли не ситуация, описанная остроумным афоризмом В.П.Зинченко, как «плюрализм у разбитого корыта».

Следовательно, отечественная культура образовательного стандарта вмещает в себя слои разноголосных педагогических и образовательных парадигм и практик: рядом с инновационными подходами располагаются очевидно традиционные, с «домашними» идеями соседствуют вестеризованные (и некорректные!) заимствования, а слой педагогической и образовательной классики заслонен модными течениями. Словом, ситуация «дурного плюрализма» налицо и государственный образовательный стандарт не преодолевает ее, но сам оказывается ее «заложником».

Нынешнее состояние культуры образовательного стандарта лучше всего описывается такими эпитетами, как «эклетическая», «нецелостная», «дискретная», «неконвенциональная», «неподлинная», «неаутентичная» и, наконец, «внеотечественная».

Из этого следует, что сегодня во весь голос заявила о себе **проблема выращивания отечественной культуры образовательного стандарта** как проблема одновременно и государственно-общественная, и образовательно-педагогическая, и научно-практическая, и социально-психологическая.

В процессе формирования этой культуры может быть получен сопутствующий реформаторский эффект в виде крупного системного сдвига в образовательной системе в целом, ее системных связях с культурой, наукой, обществом, экономикой и государством.

Процесс выращивания (формирования) культуры образовательного стандарта справедливо рассматривать как **крупномасштабный социальный проект**, как **тип социальной технологии**. Для этого имеется несколько оснований.

Во-первых, понимание образовательного стандарта как **центра, стягивающего все образовательное и культурное пространство России**, его системообразующего элемента.

В статье 10 Федерального закона «Об образовании» (1996 г.) определено, что «система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности» (кстати, заметим, что даже само место, «занятое» образовательными стандартами и образовательными программами, в тексте закона, адекватно отражает их приоритетную роль в образовательной системе и их системо-созидающую функцию).

Аналогичные оценки образовательных стандартов даются и в научных публикациях. Д.Дмитриев, в частности, говорит, что «... российский государственный стандарт образования и есть то базовое действие, которое не только позволит реально стабилизировать положение в нашей отрасли (образовании – В.Б.), но и обеспечить минимально необходимые условия для ее подлинного и необратимого развития ... это та последняя скрепа, которая может удержать от распада...» [195].

Есть у этой проблемы, по нашему мнению, и свое глобальное, общемировое измерение. В международном, общепланетарном аспекте формирование адекватной времени и современным задачам выживания человечества, культуры образовательного стандарта представляет собой форму реконструкции «обра-

за» образования, отвечающего вызовам XXI века, способ конструирования (в управляемом интенсивно-эволюционном режиме) сходящихся в некоем инварианте национально различных «мер» образования, их количества и качества. В этом деле позитивную роль могли бы сыграть ЮНЕСКО, комитеты ИСО ООН, иницилируя разработку и реализацию крупного проекта, социально-технологического по своей природе, в части формирования мировой культуры образовательного стандарта, в которой полифеноменологический ее характер, как отражение поликультурного характера мира, стал бы ее *modus vivendi*.

Во-вторых, культурологическая «энергетика» образовательного стандарта может явиться плавильным тиглем, в котором будут «выплавляться» обновленные параметры и формы педагогического сознания, педагогической и образовательной практики, этнопедагогического компонента российской ментальности.

Культура образовательного стандарта в своем воздействии на личность могла бы обрести статус конструктивного действенного феномена, который выступил бы двигателем культуры самопроектирования личности. Личностно-созидающий потенциал этого культурного новообразования мог бы стать весомым.

В-третьих, учитывая интегрирующий характер культуры образовательного стандарта, сам процесс ее становления будет инициировать междисциплинарные исследования образовательного стандарта, его концептуальных и методологических оснований.

В-четвертых, формирование культуры образовательного стандарта, понимаемое как социально-образовательный общероссийский проект, явится своеобразным «всеобучем» по освоению технологий реформирования образования. Компетентность совокупного общественного интеллекта в проведении таковых в России находится буквально за критической чертой. Стало привычным выдавать за реформу образования череду некомпетентных вмешательств властей в образовательную систему, а конвульсивные реакции последней относить к системным преобразованиям, повышающим релевантность образования и его жизнеспособный потенциал.

Уместно напомнить замечание Ж.Делора о том, «... что слишком большое количество следующих одна за другой реформ

убивает реформу как таковую, поскольку не обеспечивает системе необходимого времени» [200, 30].

В другом месте эксперт ЮНЕСКО замечает, что «... многие реформаторы, применяя слишком радикальный или слишком теоретический подход, не учитывали полезные уроки имеющегося опыта или отбрасывали положительные достижения прошлого» [200, 30] и что «... попытки навязать реформу сверху или со стороны со всей очевидностью продемонстрировали свою несостоятельность» [200, 30].

Для нашей российской действительности особую злободневность приобретает мысль Ж.Делора о том, что «... совершенствование системы образования требует проведения ответственной политики. Нельзя полагаться на рынок, который якобы способен сам исправить недостатки, полностью положившись на систему саморегулирования» [200, 33].

Становление культуры образовательного стандарта, будучи социально-технологическим процессом, в качестве своего первоочередного шага предполагает углубленную рефлексию относительно, во-первых, концептуальных оснований образовательного стандарта; во-вторых, возможностей конструирования теории образовательного стандарта; в-третьих, методологических аспектов и проекций этой теории, способных перевести ее эвристический потенциал в праксеологию образовательного стандарта.

На первом этапе стандартизации, начавшемся в 1992 году и пока еще не завершившимся (более того, замедлившимся в последние 1–2 года) сложились, по крайней мере, пять концептуальных и методологических «образов» образовательного стандарта. Это сделало возможным охарактеризовать подобное положение как **ситуацию концептуального плюрализма**. Однако общее в этих «образах» вычлениить все-таки можно: их замкнутость на законодательном понимании государственного образовательного пространства (обязательный минимум содержания образования, требования к подготовке выпускников, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся).

Мы попытались проанализировать также общее и особенное в разработанных образовательных стандартах (в одних случаях введенных в образовательную практику уже как основания для проведения государственной аттестации и аккредитации

учебных заведений; в других – как элементы образовательного стандарта или пока еще проектные проработки его).

Следует вспомнить, что разработчики в 1992–1996 годах принадлежали к разным образовательным ведомствам.

Концептуальный плюрализм складывался на основе личных предпочтений разработчиков или руководителей Минобразования России и Госкомвуза России. Сказывалось влияние научных школ, в «силовых полях» которых находились авторы стандартов. Отсутствовали глубокие монографические исследования и междисциплинарный анализ.

Давали о себе знать временные ограничения, приводившие к ненужной поспешности.

К сожалению, Российская академия образования не только не взяла на себя труд опережающего (фундаментального) научного обеспечения процесса стандартизации образования, но и по существу, дистанцировалась, если не самоустранилась от этого важного дела.

Итак, сформировался **стихийный концептуальный плюрализм** в области образовательного стандарта. Но справедливо задать вопросами:

- является ли безусловно отрицательным явлением концептуальный плюрализм образовательного стандарта?
- если стихийный характер концептуального плюрализма не является оптимальным, то каким мыслится плюрализм как продукт междисциплинарной научной рефлексии?
- как соотносить плюрализм как принцип государственной политики с «мерой плюрализма» как научно обоснованного требования?
- не есть ли *contradictio in adjecto* законодательная норма образовательного плюрализма и законодательная интерпретация формата государственного образовательного стандарта (триптих: минимум – требование – максимум), носящая характер правового ограничения в поисках аутентичного образованию формата образовательного стандарта?
- как гармонизировать (оптимизировать посредством государственного образовательного стандарта) принцип плюрализма и принцип сохранения единого общефедерального образовательного и культурного пространства?
- можно ли отыскать «золотое сечение» между единством образовательного пространства, вариативностью образования и равенством возможностей в соответствующей модели гибкого и динамичного образовательного пространства?

- возможен ли у диверсифицированного образования единый по своим концептуальным, теоретическим и методологическим основаниям образовательный стандарт?
- где начинается «угроза» со стороны концептуального плюрализма и гибкого динамического стандарта единому образовательному, научному и культурному пространству?
- возможно ли многообразие образовательных стандартов, как и чем оно обосновывается в теоретическом плане, как имманентное вариативному образованию?
- что будет объединять многообразие образовательных практик (от массовой общеобразовательной школы до элитарных учебных заведений, от классической педагогической традиции до эзотерических экспериментов, от чисто светского образования до его смешанных религиозно-светских проектов, от традиционной до инновационно-авторских педагогических ориентаций и т. д.), – так вот, что и как будет объединять все это многообразие в случае плюрализма образовательного стандарта или как факта образовательной системы, стихийно «водворившегося» на нашем образовательном пространстве, или как научно доказанного блага, отвержение которого от образования будет для последнего деструктивным?

Иными словами, по каким коммуникативным, семантическим, организационным и другим полям будет достигаться и обеспечиваться профессиональная коммуникация, «цеховое» единство субъектов образовательного процесса и тот уровень образованности, который задан стратегическими параметрами государства и общества?

- Как сможет выполнить плюралистический образовательный стандарт роль общефедерального основания оценки и диагностики образования и образованности, без которых сам разговор об образовательном стандарте теряет предмет, а стало быть, и смысл (в плюралистическом, гибком, вариативном, «почвенном» образовании отыскивается общенациональная, межрегиональная, стратегически-сообразная, культуросообразная, инвариантная, словом, «стандартизированная», диагностируемая мера образования и образованности.)?
- Как соотнести плюрализм образовательных стандартов с необходимостью достижения такого качества образования, как его релевантность (по отношению к личности, обществу, государству, экономике, стратегическим целям, рынку, социальной и правовой ответственности и т. д.)?

Это, конечно, прежде всего **бытийные**, имманентные образованию вопросы, хотя, разумеется, это и вопросы как большой социально-экономической политики, так и политики образова-

тельной. Они получают свое адекватное решение в русле междисциплинарных исследований сущности и природы образовательного стандарта, его категориальном строе. Это *ultima ratio* самой образовательной политики, ее основание, дабы она, политика, была релевантна образованию (а не образование релевантно политике).

Потребность создания аутентичной образованию, обществу и личности **теории образовательного стандарта** вызрела, как это не раз случалось в гносеологической биографии человечества, в недрах самой социальной и образовательной практики. Не случайно политики и разработчики высказываются за «остановку» «локомотива» стандартизации образования, столь стремительно набравшем скорость за последние несколько лет.

Например, согласно временным образовательным стандартам подготовки бакалавров, срок действия стандартов истекал 1 сентября 1997 года. Продление специальным решением коллегии Минобразования России в начале 1997 года их действия еще на один год оказалось недостаточным. На Первой Всероссийской конференции учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы (г. Москва, 4–7.02.98) было высказано единодушное мнение о целесообразности переноса сроков обновления государственных образовательных стандартов на еще более поздний период.

Что касается образовательных стандартов общего образования, то на коллегии Минобразования России 31 марта 1998 года в части их разработки и введения как базовых для процедур государственной аттестации и аккредитации выдвинут принцип: «спешить медленно».

Нам представляется, что:

- становление теории образовательного стандарта (ТОС) или ее оснований требует реализации междисциплинарного подхода и предполагает **интеграцию** методов соответствующего ряда наук и научных направлений (именно междисциплинарный характер образовательного стандарта как информационно-генетического кода образования оказался практически неотраженным в предшествующем опыте);
- при всей разрозненности концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательных стандартов общего и профессионального образования, при дефиците научно-теоретического опережения практики стандартизации есть все же основания гово-

речь о возможности формирования **целостной** системы концептуально-теоретических основ, на базе которых только и может быть адекватно осмыслен этот новый социально-образовательный проект;

- состояние совокупного научного знания и практики pro nip... в области образовательного стандарта позволит приступить к созданию ТОС (или ее основ), которая будет более продвинутой, совершенной, структурированной, эвристичной системой знаний и иметь обновленный научный статус;
- ТОС как система знаний о стандарте высокой степени обобщенности, как форма организации имеющегося опыта и способ получения нового знания позволит:
 - a) *реализовать социальный проект выращивания культуры образовательного стандарта;*
 - b) *дать обоснованные рекомендации законодательным органам в части усиления адекватности образовательного права **требованиям системной организации** непрерывного образования в логике обеспечения его преемственности между различными ступенями и уровнями общего и профессионального образования;*
 - c) *обосновать подходы к разработке социальных и экономических нормативов в области образования и путей взаимосогласования образовательной, социальной и экономической политики;*
 - d) *ввести необходимую коммуникативную и конвенциональную «прозрачность» в среду субъектов и пользователей образовательных стандартов, продвигаясь в решении проблемы тезауруса образовательного стандарта;*
 - e) *по-новому интерпретировать фактор пользователя «образовательного» стандарта, в том числе на всех стадиях проектирования, введения, реализации и обновления стандартов;*
 - f) *сформировать основные направления научных исследований, включая область мониторинга разработки и функционирования стандартов в образовательной практике и социуме;*
 - g) *выдвинуть ряд идей о роли образовательного стандарта в становлении в современных условиях **культуры** индивидуального целеполагания и целедостижения в образовании.*

Однако, зададим три вопроса:

1. Почему проблема образовательного стандарта, как мы полагаем, имеет междисциплинарный статус?
2. Каковы причины, позволяющие высказаться в пользу целокупности, целостности концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательного стандарта?
3. В чем состоит особенность научного знания об образовательном стандарте в формате его теории и практики – теории междисциплинарной?

Попытаемся в постановочном плане ответить на заданные вопросы. Почему проблема образовательного стандарта может быть успешно решена на путях междисциплинарного исследования?

Во-первых, образовательный стандарт относится к системному, точнее – полисистемному социальному институту, каким является образование, который сам может продуктивно изучаться только в междисциплинарном ключе.

Во-вторых, образовательный стандарт можно интерпретировать как объект социальной информации. Он призван регулировать некую совокупность отношений по поводу образования и его (образования) взаимодействия с другими социальными сферами.

В-третьих, как один из регуляторов образовательных отношений стандарт выводит своих субъектов и пользователей на процессы взаимодействия, на **отношения** обучающихся и обучаемых. Этот «отношенческий» статус образовательного стандарта затрагивает комплекс человековедческих проблем, включая проблемы развития личности в образовании, квалификации педагогов, компетенции менеджеров в образовании и т. д.

В-четвертых, образовательный стандарт как информационная система, в которой некоторым образом зафиксированы социальные нормативы, отражает широкие связи образования с социумом. Кроме того, как информационная система целеполагания, стандарт выполняет **функцию концентрации** ценностных, мотивационных, деятельностных и иных регулятивов в организации образования и управления им, взаимодействия с обществом, различными сферами жизни: культурой, экономикой, миром и рынком труда.

В-пятых, образовательный стандарт, как не техническая, но социально-педагогическая, социально-образовательная норма, не может быть понят вне теории социальной нормы, генезиса и функционирования социальной нормы (на социальном и личностном) уровнях; как мера **образования** – ОС есть объект философско-образовательной рефлексии; как **мера** образования – ОС выступает в своей квалиметрической ипостаси; как **стандарт** – он вовлекается в круг идей теории стандартизации метрологии; как информационная модель ОС попадает в концептуальные и методологические пространства теории информации и теории

моделирования; как **регулятор** образовательных отношений – он носитель идей теории управления; будучи феноменом **образовательных отношений**, он предполагает адекватное свое место в образовательном праве; как фактор «будущестроительства» – ОС соприкасается с деликатной методологией социального прогнозирования и представляет собой один из способов вхождения (вмешательства) в будущее; став государственной нормой, государственный стандарт должен явиться инструментом и объектом государственной образовательной политики; как элемент социального института образования, ОС суть предмет общественного консенсуса, т. е. федерального строительства.

Итак, образовательный стандарт целесообразно интерпретировать как системный объект в òàáë. 4 (1; 4; 16; 33; 34; 46; 53; 54; 602 и др.).

Таблица 4

Матрица междисциплинарной интерпретации образовательного стандарта как системного объекта	
Грани (стороны) образовательного стандарта (ОС) как системного объекта.	Научная дисциплина (научное направление) *
1	2
ОС как:	
педагогическая система	общая педагогика (ОП)
«образ» образования, как концентрированное выражение философской рефлексии образования и образовательной и педагогической парадигмы	социальная философия, философия образования (СФО) (включая таксономические, аксиологические и этические проблемы)
системный объект	системология (СМ); медико-биологические исследования (МБИ)
информационная система	теория информации (ТИ) (с ударением на социальную информацию)
модель образования	теория моделирования (ТМ)
носитель функции управления и регуляции	теория управления (ТУ) политология (ПЛ)
культурно-генетический (историко-эволюционный и культурно-исторический) феномен	культурология (КЛ) социогенетика, образовательная генетика (СОГ)

* Рядом с наименованием научной дисциплины (научного направления) помещена в скобках ее аббревиатура.

Матрица междисциплинарной интерпретации образовательного стандарта как системного объекта	
1	2
социальная норма	социология (СЛ) теория социальной нормы (ТСН)
образ «будущего» образования и «будущего» в образовании (конструкт опережающего образования)	теория прогнозирования, футурология (ТПФ)
проект	теория проектирования (ТП)
квалиметрический объект	теория качества (ТК) теория квалиметрии человека и образования (ТКЧО)
объект собственно стандартизации	теория стандартизации и комплекс дисциплин в области стандартизации, методология международной стандартизации (ТС)
проект развития личности	общая психология; психология личности; практическая психоло- гия (ОПП)
феномен образовательных отношений	образовательное и гуманитарное право (отечественное и меж- дународное) (ОГП) социология (СЛ) экономика (Э)
метрологическая конструкция	метрология (МЕ)

За разрозненными моделями и феноменами государственного образовательного стандарта все более явно (пока еще спорадически) угадывается его системная природа.

Это именно интуитивное чутье – методологическая рефлексия как бы застыла у этой «роковой черты» – междисциплинарного характера образовательного стандарта.

Образовательный стандарт, образно говоря, «вопиет» о своей целостной междисциплинарной природе. Он сам себя способен «узнавать» лишь в зеркалах системного отражения. В культуре междисциплинарной методологии ожидается возникновение такого типа образовательного стандарта (как теоретически смоделированной нормы образования, образованности и развития личности), в котором все теоретические источники, его «питающие» – философские, психолого-педагогические, правовые, социогенетические, организационно-управленческие, информационные, квалиметрические и все (сколько их?) иные – слились бы в определенную целостную системную конструкцию, не выводимую из «источников» и не сводимую к их кумулятивному эффекту. Целостность – это новое качество интегрированного феномена как таковое.

Будучи сам системной конструкцией, он, погружаясь в образовательную и социальную среду, востребует и системного жизнеобеспечения. «Облегченность» теоретической модели стандартов первого поколения привела к социально упрощенным технологиям их введения, которая едва ли не вмещается в примитивную двучленную формулу бихевиоризма «Стимул – реакция». Забытыми оказались две «галактики»: одна по имени «социум», другая по имени «система образования» (предрасположенность к реформам общества – его эмоционально-ценностный тонус – экономические и иные ресурсные параметры – состояние профессиональной педагогической среды – научно-методическое сопровождение – реальный образовательно-технологический контекст и т. д. и т. п.).

А между тем «свет» образовательного стандарта обязан пройти через их толщу – в противном случае образовательный стандарт есть шаг назад по сравнению с классическими (и прозрачными) способами проектирования учебно-воспитательного процесса, в каких бы вариантах они ни были бы явлены: либе-

рально-рыночном (децентрализованном) – американском или унифицированно-централистом – советско-российском.

Каждая из научных дисциплин, представленных в таблице, имеет свои грани соприкосновения с ТОС, той или иной частью своего концептуального, теоретического и методологического аппарата входит в ТОС не как ее строительный материал, а как ракурс собственно его, образовательного стандарта, концептуального, теоретического и методологического основания.

Каждое из научных направлений проектирует по своей «мере» образовательный стандарт, вносит свой категориальный и методологический строй.

Ни одна из них не может быть «отстранена» от этой целокупной рефлексии без ущерба для системного феномена – образовательного стандарта.

Мы отдаем себе отчет в том, что перечисленные научные дисциплины отнюдь не исчерпывают все концептуальные и методологические грани образовательного стандарта, особенно если мыслить его как развивающийся социально-образовательный конструкт, имеющий свою культурно-историческую и историко-эволюционную природу. В матрице сделана попытка очертить не завершённый, а поисковый (искомый), приближённый междисциплинарный статус ОС, открытый для дополняющих его концептуальных и методологических источников и проекций. Нам важно было показать, что системный, целостный характер ТОС есть интегрирующий результат междисциплинарного взаимодействия, точнее – *гносеологического преобразования*, состоящего в рождении нового качества системы из несуществующих по отдельности и в сумме качеств элементов и сторон.

Перейдем ко второму вопросу: что предопределяет целостный характер концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательного стандарта? Иными словами, почему дальнейшее продвижение в научных изысканиях этого социально-образовательного феномена выдвигает перед исследователями *гносеологический императив* целостности всех линий концептуального, теоретического и методологического анализа?

В настоящее время можно говорить о возникновении потребности в *новой гносеологии образовательного стандарта*.

Основания его теории должны обогатить практику методами многокачественного анализа, синтеза и комплексирования.

По существу целостный характер концептуального, теоретического и методологического знания отражает общенаучную тенденцию последних десятилетий – вступление в эпоху **сложного знания**. Очевидно, что образовательный стандарт объединяет разнопорядковые, многомерные представления об образовании, личности, социуме; сам ОС выступает структурным, функциональным, индивидуальным, надындивидуальным, идеальным объектом.

Это предполагает адекватность системного подхода. Как замечает В.П.Кузьмин, «В понятии «система» качественный анализ обретает очень удобное, фактически универсальное гносеологическое средство. И это вдвойне ценно тем, что для современной теории истины понятие «качественный объект» является базисным, и большинство специфических закономерностей устанавливается именно в отношении их» [316, 7].

Образовательный стандарт целесообразно изучать во многих системах координат: в этом случае и само знание об образовательном стандарте делается многомерным, многоуровневым, многоаспектным.

Практика введения в жизнь образовательных стандартов первого поколения посылает импульсы, побуждающие исследователей все более глубоко проникать в суть и природу ОС.

«Системность» имеет своим сущностным качеством «целостность». «Если в самом общем виде характеризовать принцип системности, его моносистемную форму, то это означает, что всякое явление ... рассматривается с позиций системного целого и его закономерностей. Такой взгляд образует определенную гносеологическую призму, особое измерение действительности. ... Система представляет собой определенное множество взаимосвязанных элементов, образующее устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями» [316, 16].

В.П.Кузьмин говорит о специфике полисистемного знания, которое «... нацелено на раскрытие системности самого мира, его реальной многосистемности, а в отношении отдельного предмета – на рассмотрение его как «элемента» разнопорядковых реальностей. Словом, полисистемное знание – многоуровне-

вое, многомерное, сложное знание о предмете и действительности, вместе взятых» [316, 16].

Разумеется, в системном исследовании оптимизируются классические и системные гносеологические средства. Разрыв преемственности между ними мог бы обернуться непоправимыми потерями тех приобретений, которые сопровождали гносеологическую эволюцию человечества.

Логическая схема, заданная в последовательности «концептуальный – теоретический – методологический» не является единственно возможной. Для других целей исследования могут оказаться оправданными иные схемы исследования. Мы руководствовались, задавая необходимую схему анализа, следующими соображениями.

Концептуальные основания – это предтеоретическая (надтеоретическая) многомерная семантическая конструкция. В ней производится первичное осмысление образовательного стандарта как объекта исследования. В реперах концептуальных оснований происходит построение пространства идей – концептуального пространства – тех актуальных идей, осмысление которых только и позволяет приступить к формированию теоретических и методологических основ.

Таким образом, концептуальное знание – первичное знание об объекте ОС. Образовательный стандарт – бесконечномерная реальность, так как таковой выступает образование. На этапе концептуального осмысления осуществляется «переход» от бесконечномерности самого образования (ОС – его отражение) в некую «свернутую», «сжатую» его конструкцию, которая претендует на то, что в ней отражена эта бесконечномерность в **режиме актуальности** (конструкция, пригодная для социальной практики).

Вообще говоря, переход от бесконечномерности реальности к ограниченной мерности модели этой реальности – типичный способ деятельности. Завышенные размерности угрожают такими «перегрузками», которые могут сделать ту или иную модель нереализуемой. На каждом этапе познания и деятельности выбирается та размерность, которая необходима практике.

Это обстоятельство крайне важно для такой модели образования, как образовательный стандарт. В основании междисциплинарности лежит системный подход. Именно системность как

метазнание располагается над междисциплинарностью. «Системность» объединяет в «целостность». Междисциплинарность нужно интерпретировать как часть целого. В противном случае междисциплинарность рождает хаотичность.

Теоретические основания представляют собой научный конструкт образовательного стандарта, «свернутое» отражение существенных характеристик и параметров образования. В этом конструкте фиксируются обретения и открываются новые возможности, расширяющие прогностические способности человека в сфере образования.

Итак, теоретические основания суть способ фиксации уровня научного знания об образовании.

Наконец, **методологические основания** вооружают образовательную практику методами создания и реконструкции образовательных стандартов (системный анализ; системный синтез – проектирование; системное использование).

По-нашему мнению, вся полнота, целокупность научного знания представлена его тремя типами: концептуальным знанием, теоретическим знанием и методологическим знанием.

От концептуальных оснований, как предтеоретического, системного знания, как целостного круга идей к теоретическим основаниям, как «свернутому», «сжато» системному знанию, и от них – к методологическим основаниям, как прикладному, практикоориентированному знанию, – такова схема анализа, позволяющая впервые исследовать все совокупное знание об образовательном стандарте как способе нормирования образования и «образе» образования.

Что касается третьего вопроса – в чем состоит особенность научного знания об образовательном стандарте в формате его теории? – то следует отметить, что под теорией вообще понимается система знаний высокой степени общности.

Теория выступает не только формой организации имеющегося знания, но и способом получения и применения нового знания.

Создание основ теории образовательного стандарта позволит:

1. Сформировать начала целостного знания об образовательном стандарте;

2. Осуществить необходимую научную рефлексию практических и теоретических «стартовых условий» создания основ ТОС;

3. Минимизировать негативные последствия отсутствия научной теории образования. Ни гипертрофированное «само-мнение» общей педагогики, претендующей на роль теории образования, ни академический (элитарный) характер психологии (впрочем, в последнее десятилетие начавшей медленный дрейф в сторону практической дисциплины), ни философия образования, до сих пор не определившая ни предмета, ни характера своей рефлексии, ни эдукология, заявляющая о своем статусе общей теории образования, – ни одно из научных направлений, равно как и все они вместе, при всем изобилии разрозненных плодотворных и весьма продвинутых идей, концепций и методологических решений, не дали пока целостного знания об образовании.

Попытка построить основы ТОС может быть оправдана тем обстоятельством, что без них целостное системное знание об образовательном стандарте останется еще длительное время белым пятном на гносеологической карте образования.

Здесь может сработать компенсаторный эффект: основы теории ОС как теории меньшей степени общности, как своего рода теории «среднего уровня» смогут временно компенсировать недостающие теоретические конструкции об образовании.

2.4. Выводы

Логика, которой мы следовали – от анализа состоявшейся практики стандартизации в образовании и доступного нам круга источников и мнений к содержательному и структурированному анализу проблем ОС – задала и алгоритм исследования: 1) содержательная и дифференцированная интерпретация концептуальных, теоретических и методологических проблем ОС; 2) необходимого и достаточного понятийно-терминологического аппарата для целей стандартизации в образовании; 3) постановка проблемы формирования целостного знания об ОС как социальной междисциплинарной научной проблемы.

Если в начале главы (п. 2.1.) мы попытались очертить суть концептуальных (= контур взаимодействующих идей как целостного их комплекса), теоретических (= отражение сущностных закономерных связей явления), методологических (= праксиологическая, нормативная проекция теории) проблем ОС, то в завершении главы (п. 2.3.) мы сформулировали понимание концептуальных (= надтеоретическая, предтеоретическая конструкция), теоретических (= свернутое отражение сущностных параметров образования и его «образа»), методологических (= методы создания и реконструкции ОС: системный анализ; системный синтез; системное использование) оснований ОС.

Мы сделали вывод о становлении в России и мире культуры образовательного стандарта, несущей в себе пока все следы нарождающегося феномена: противоречивость концептуальных решений, неразвитость теоретического «ядра», рассогласованность методологических подходов, неконвенциональный язык описания. Последнее обстоятельство свидетельствует о сохраняющейся семантической дисперсии, «разводящей» исследователей по своим «ведомствам» и «цехам».

Увы, «птичьи языки» – не феномен человеческой культуры. Понятно, что любая культура – объект выращивания. И мы склонны полагать, что это выращивание и призвано стать своеобразным типом социально-образовательной технологии.

Плодоносящим слоем, из которого будет произрастать культура образовательного стандарта, набирать свою проектную и конвенциональную зрелость, может стать только развитая теория образовательного стандарта. Она вберет в себя все ценное и

сущностное, имманентное новому феномену, создаст вокруг себя гравитацию согласия и разумного разнообразия, своим эвристическим потенциалом удержит методологические решения от произвола и некомпетентности.

Эта теория по своей «родословной» принадлежит к междисциплинарному знанию. Стало быть, и ее предтеча – концептуальное знание, и ее практико-ориентированная проекция – методологическое знание, суть также междисциплинарные категории.

Какие у нас имеются доводы в пользу подобного утверждения? Ответ налицо: природа образовательного стандарта. Он сам по себе есть системный, а точнее – полисистемный объект, регулирующий многообразные социальные отношения: от «большого» ряда отношений «личность – общество – государство» до «малого» ряда отношений «обучающий – обучающийся».

Образовательный стандарт вырастает в лоне образования – системного социального института, и потому запечатлевает на себе все существенные признаки социальной нормы, социально-нормированной модели (глава 4), вместе со всем противоречивым богатством своих связей и взаимодействий его измерений.

Знание об образовательном стандарте – есть знание сложного типа – нового гносеологического императива. В этом своем качестве оно представляет собой целостную систему концептуальных, теоретических и методологических знаний об ОС. Эта целостность и составит принципиальную черту складывающейся коллективными усилиями гносеологии образовательного стандарта.

ГЛАВА 3. КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ТЕОРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Образование – интегральный, комплексный, многомерный социальный институт («широкий институциональный комплекс», как его называл М.Троу). И, как таковой, он может быть плодотворно исследован в русле междисциплинарного подхода.

Отечественный и международный опыт стандартизации образования, начавшийся в монодисциплинарной, по преимуществу педагогической, парадигме, обнаружил недостаточность, усеченность, ограниченность последней. Образовательный стандарт не стал еще ни эффективным способом проектирования и нормирования образования, ни признанным элементом образовательного права, ни стягивающим центром системы образования.

Созданные образовательные стандарты «говорят» на разных концептуальных «языках», развернуты на не сходящиеся методологические горизонты. Это, конечно, не хаос, но отнюдь и не упорядоченное разнообразие, конструирующее вариативное образование. *Концептуальный стихийный плюрализм* должен постепенно преобразовываться в *междисциплинарное, системно организованное концептуальное пространство* ОС.

Поэтому нами предпринята попытка введения понятий *«концептуальные проблемы ОС»* и *«концептуальное пространство ОС»* в логику исследования: концептуальные – теоретические – методологические основания ОС.

Под концептуальными проблемами мы понимаем проблемы формирования системного междисциплинарного комплекса философских, педагогических, психологических, социологических и иных идей, первичного по отношению к ТОС (ее основам), необходимого и достаточного для адекватной интерпретации образовательного стандарта как социально-образовательного феномена, его природы (сущности) и задающего его теоретические, методологические, социально-технологические контуры.

Это своего рода пропедевтика теоретических основ образовательного стандарта, «заряженная» семантикой и культурой философии, историко-эволюционной и культурно-исторической рефлексии.

Мысль о концептуальном пространстве (КП) была подсказана нам математическими и физическими интерпретациями пространства, где оно трактуется как «логически мыслимая форма (или структура), служащая средой, в которой осуществляются другие формы и те или иные конструкции» [380, 503] или как множества объектов (которые могут быть, добавим от себя, и идеальными конструктами), называемыми его точками. «Рассматривая их множества как пространство, отвлекаются от всяких их свойств и учитывают только те свойства их совокупности, которые определяются принятыми во внимание или «введенными» (по определению) отношениями» [380].

Мы истолковываем **концептуальное пространство ТОС (ее основ) как целостный конструкт, представляющий собой совокупность (множество) значимых идей и парадигм, образующих эффективную идейно-теоретическую и парадигмальную среду для решения задачи создания теории (ее основ).**

Составляющими такого концептуального пространства, по нашему мнению, выступают:

- эмпирический опыт стандартизации;
- теоретические предпосылки;
- идеи, понятия, категории, гипотезы, алгоритмы, правила получения умозаключений и т. п., которые сами по себе суть концептуальный «строительный» материал всякой теории;
- аксиологические парадигмы образования.

Можно так же говорить о концептуальной многомерности и n -мерности ТОС (ее основ). В этом случае концептуальное пространство есть совокупность идей, взятых из того круга научных дисциплин (направлений), в контурах которых в том или ином аспекте анализируется образование.

Мы вводим **постулат о структурной и функциональной изоморфности** теории образования (пока еще не завершенной) и теории образовательного стандарта (многие идеи по поводу которой имплицитно присутствуют в стандартах), когда каждому концептуальному измерению первой соответствует аналогичное концептуальное измерение второй.

В идеале – концептуальное пространство должно быть замкнуто, с одной стороны, требованием «необходимости и достаточности», и с другой, – требованием «проявленности» (актуальности) соответствующего круга идей. Два аналитических плана

поэтому выступают как вполне оправданные. Первый – анализ идей, способных к актуализации (проявленности) уже в настоящее время; второй – прогноз ожидаемых актуализаций идей, т. е. расширение, углубление, динамика конструирующего концептуального пространства идей.

Иными словами: речь идет о статике концептуального пространства и его кинематике. Статика – это актуализированное КП; кинематика – прогнозное поле идей и направления их исследований. Следовательно, можно говорить о динамичной конструкции КП.

В п. 2.3. мы попытались очертить контуры междисциплинарной интерпретации образовательного стандарта: последний суть объект философской, педагогической, психологической, системологической, управленческой, социологической социогенетической, квалиметрической и иного ряда рефлексии.

ОС – способ проектирования и нормирования образования, объект социальной природы. Именно его «социальная ипостась» фокусирует все линии анализа (отнюдь не исчерпывающимися теми, которые перечислены в матрицах предшествующего раздела).

Из предложенных линий анализа актуализированы прежде всего те, которые отвечают нашему представлению об ОС, его сущностных признаках и функциях (ОС как: носитель «образа» образования; количественно-качественная модель образованности личности; форма управления образованием; социально-информационный ген образования; проект развития личности, способ выбора ею своего жизненного пути; социальная норма; форма интеграции культурно-образовательного пространства и т. д.).

Образовательный стандарт есть **эволюционирующая** проекция образования и образовательной системы, а также того места, которое занимает образование в ценностях данного социума.

Являясь его «слепок» и концентрированным выражением стратегий, целей и приоритетов системы образования, образовательный стандарт оказывается «заряженным» тем типом человека и личности, который полагается релевантным своему времени и конкретному социуму. ОС выступает одним из параметров способа воспроизводства культуры и человека в культуре, обеспечивая посредством своих целей, содержания и ценностей «адек-

ватный мировому уровню общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (степени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества» [456].

Мы предполагаем рассмотреть в КП теории образовательного пространства (ее основании) не всю очерченную сферу междисциплинарности (системности, целостности), но лишь отдельные концептуальные ракурсы: философско-парадигмальный, историко-эволюционный и культурно-исторический, каузально-факторный и политический. Таким образом, мы размещаем все КП как бы в семантическом четырехугольнике.

Современная философская рефлексия по поводу образования выступает, по-нашему мнению, первой стороной семантического четырехугольника концептуального пространства образовательного стандарта.

Второй семантической стороной мы называем историко-эволюционный и культурно-исторический подходы к образованию.

Нам приходилось не раз характеризовать образовательный стандарт как способ проектирования и нормирования образования.

Сами способы проектирования подтверждены эволюционным процессом. В образовании, видимо, можно различать два вектора (механизма) проектирования: вектор (механизм) стихийно-эволюционного проектирования и вектор социально-технологического проектирования. Оба эти вектора и рождают конкретный способ проектирования как аутентичный в «гравитациях» тех или иных культурно-образовательных традиций и парадигм.

Итак, образование эволюционирует как полисистемный социальный институт. Вместе с ним эволюционируют и способы (типы, механизмы) проектирования образования, развернутые на его (образования) формальные и неформальные структуры, связанные между собой принципами дополненности.

Если представить образование как систему, а образовательный процесс как деятельность его субъектов, то нетрудно заметить то обстоятельство, что различные структурные элементы системы образования (например, образовательные программы, образовательные учреждения, инфраструктура образования, педагогические кадры и т. п.) и образовательного процесса как деятельности (целеполагание, технология, организационные формы и т. д.) находятся в разнотемповых эволюционных движениях. Отдельные из них, как принято говорить, имеют весьма длительный «период полураспада».

Но даже одни и те же элементы образовательной системы и образовательного процесса получают различную скорость обновления в различных педагогических практиках. Например, типы и виды учебных заведений подвергаются интенсивной диверсификации, как правило, в период напряженных социально-образовательных адаптаций. Содержание образовательных программ обновляется с повышенным динамизмом в страновом измерении – в годы кардинальных социально-экономических и политических трансформаций; в планетарном измерении – в эпоху информационных революций и цивилизационных сдвигов.

Позитивный потенциал эволюций состоит в способности удерживать образовательные системы от катастроф всеобщего отрицания и обеспечивать наследование «ядерных структур». Наследование и преемственность, не закупоривающие (стагнирующие) процессы рационального (оправданного, конструктивного, «биофильного» – по термину Эриха Фромма) обновления и есть по существу эволюционное движение в образовании. В противном случае искусственное наращивание скоростей образовательных эволюций ведет к утрате качественной определенности как самого образования, так и его культурно-национального типа, превращая образование из института воспроизводства и наследования в институт деинтификации личности, этноса, общества.

При этом мы вполне разделяем гипотезу А.Г.Асмолова, «согласно которой продолжающаяся в истории человечества эволюция образа жизни приводит к преобразованию закономерностей эволюции в антропосоциогенезе: переходу от отбора, стабилизирующего изменчивость вида, к «рассеивающему отбору», обеспечивающему рост проявлений вариативности человеческого

вида в динамично меняющейся природной и общественной среде» [28, 22].

Эволюция – самая адекватная образованию форма его движения. Это суждение дает нам основание отнести по второй семантической стороне КП историко-эволюционный и культурно-исторический подход к формированию культуры образовательного стандарта.

Третьей стороной нашего семантического четырехугольника мы называем также каузальные и факторные детерминации образовательного стандарта.

Сделаем необходимое пояснение, т. е. произведем экспликацию терминов «каузальная детерминация» и «факторная детерминация»

Образование во всех его доцивилизационных и цивилизационных формах или, точнее говоря, в его собственно социально-культурной истории, в продолжение которой оно «умудряется» вот уже столько веков новой и новейшей истории быть одновременно и *институтом цивилизации* (по М.Пришвину – «силы вещей») и *институтом культуры* (согласно тому же автору – «связи людей»)* обладает относительной самостоятельностью, «институцией институций», условием истории, а не просто движущимся в истории феноменом.

Каузальная детерминация (КД) суть такие качества, черты, состояния, реакции, тенденции, движения, формы и механизмы функционирования и развития, цели и ценности образования, которые выступают в статусе имманентных, неизбежных, объективных, аутентичных характеристик, следствий, действий, процессов самодвижения, организации и самоорганизации. КД «располагаются» как бы в двух контурах: надсистемном и внутрисистемном и обладают своей иерархией (о которой речь пойдет ниже).

Факторная детерминация (ФД) суть такие реакции и реалии (стихийные или осознанные) образовательной системы, которые повышают адаптивные характеристики образования, придают всей образовательной системе или ее отдельным элемен-

* Может быть Э.Фромм с еще большим драматическим напряжением обозначил этот расходящийся дуализм сути и целей образования, «свернув» его в дилемму «быть» или «иметь». Похоже, что пришвинско-фроммовская «тревожность» балансируется в конце нашего века культуросообразной доминантой образования с ее аксиологическим приматом культуры, а не вещеобладания и вещьпроизводства.

там определенную модальность, доминантность, в том числе и как равнодействующую разнонаправленных, противоречивых, гомогенных и гетерогенных факторов, обеспечивая тот или иной потенциал ревалентности образования, его времясообразность и социосообразность.

ФД не столько спонтанно-эволюционный, сколько субъективно-проективный «срез» образовательной системы с присутствующими таковым «шумами» вкусовых предпочтений, ценностных позиций, мироощущения, культуры мышления авторов этих проектных решений.

В случае КД справедливо подразумевать качественно-количественное самодвижение системы, ее институциональную качественную определенность, ее самоустроение как целостности (на периоде малого или большого времени, сохраняющего некую const-причин).

В случае же ФД целесообразно полагать ряд (ряды) обстоятельств, тенденций, «давящих» на систему и требующих ее «отражательных» реакций (но не конституирующих ее спонтанно-институциональную самость» и сущность).

Словом, КД – область объективного диктата, область отношений «если..., то...»; ФД описывает воздействующие влияния, выражающиеся отношением «при наличии... оправдано...»

Каузально-факторные детерминации в своем одномоментном сочетании, наложении, противодействии и т. д. и т. п. требуют от политики вообще, от образовательной политики в особенности **нового типа компетентности – системной компетентности.**

Таким образом мы подошли к четвертой стороне нашего семантического четырехугольника. Здесь, образно говоря, и простирается (в наше время и в нашей стране – особенно) «Куликово поле» образования (сознательно выбранное нами, с явной оценочной нагрузкой, сравнение). Взгляды на этот счет у различных авторов самые разнообразные, не исключая полярных точек зрения. Одни исследователи говорят о естественности внеценностного существования образования в нынешней аксиологически растерявшейся России (Асмолов А.Г. и др.) Иные, напротив, ратуют за ускоренные сдвиги в самонастраивании образовательной системы, уповают на регулируемую силу рынка (Гайдар Е.Т., Клячко Т.Л., Кузьминов Я.И., Тихонов А.Н., Якобсон Л.И.). Третьи

настаивают на ускорении экспликации и целей образовательно-экономических трансформаций, происходящих в Российской Федерации, целей и ценностей отечественного образования (Давыдов В.В., Мельников И.И., Никандров Н.Д., Садовничий В.А., Селезнева Н.А., Смолин О.Н., Субетто А.И., Шадриков В.Д.). Четвертые придерживаются того мнения, что вне интеграции экономической, социальной и образовательной политики принципиальные реформы в образовании или невозможны, или неоптимальны, или разрушительны (Адамс Арвил В., Жак Делор, Зайдерман А., Мидлтон Джон, Клаудио де Мора Кастро, Ф.Кумбс, С.Хайнеман, Фостер Филипп многие корреспонденты журналов ЮНЕСКО «Образование», и «Высшее образование в Европе – СЕПЕС и др.).

Пятые (и автор принадлежит к ним) расценивают образование как «воспоминание о будущем», в его образовании, функции «будущетворения», в его культуросообразности как определяющего, первичного, базисного начала. Образовательная политика, считают они, есть не опосредованный результат (и уж во всяком случае не может стать заложником неадекватных носителей власти), не «искусство возможного», а перманентный проект, социальная технология расширения возможностей, со-творец нового качества жизни, если, разумеется, этика «вещного комфорта» уступает в этом новом качестве жизни культу социального и морального комфорта (у Конфуция, т. е. уж очень задолго до Маркса, сформировался идеал правления государством с помощью моральных сил; а в докладе ПРООН, очевидно, уже много позже Маркса, в наши дни модно-либерального огульного осквернения подвижничества честных и чистых социалистов многих поколений во всем мире, снова замаячил идеал «развития человека для человека самим человеком»).

Если образование – это человекотворение с разворачиванием потенциалов самореализации и социально-морального самоограничения, то образовательная политика не может по определению быть производной (тем более, второй и третьей производной) экономики и рынка.

Это – вопрос ценностный, принципиальный, вопрос не личного, а глобального выбора. Возможно, позиция автора легко может быть причислена к утопическим.

И, слава Богу, подобные утопии не утонули в скабрезностях нашего времени. Не случайно в документе ЮНЕСКО, адресованном правительствам в канун XXI века, говорится об «образовании, как необходимой утопии».

Образовательный стандарт во всех своих структурных и инфраструктурных тканях, сочленениях и связях, несомненно, суть концентрированное выражение политики. И той, которая есть (к сожалению). И той, которая должна быть – имманентная образованию и релевантная ему.

3.1. Философский и парадигмальный ракурс образовательного стандарта

При обозрении публикаций за 1997 год умного и честного журнала «Педагогика» (главный редактор В.П. Борисенков) в статье уважаемого автора В.В. Кумарина весьма, впрочем, любопытно названной «Вместо педагогики «философия образования?»» встретился довольно эмоциональный пассаж. Эмоционально окрашенными аргументами в российской полемической культуре никого не удивишь. Главное в другом — в замеченном нами высказывании содержится указание на весьма важную гносеологическую и лингвистическую проблему, а именно: достаточно ли сложившееся семантическое пространство любой науки (в пределах определенной языковой культуры и традиции) для описания, отражения, выражения нюансов (в них, как водится, вся деликатная «материя» профессионализма и заключается), движения знания и практики (в нашем случае, практики образовательной), для междисциплинарных «бракосочетаний» наук, научных направлений и школ?

Вот эта цитата: «Какая «философия образования» может заменить педагогику... (от себя спросим: а почему, собственно, криволинейная геометрия Римана и Лобачевского должна заменять классическую геометрию мудрого Евклида?!) Какую пользу могут принести *заведомые мутанты* (выделено нами – В. Б.) – «парадигмальное мышление», «лично-ориентированная педагогика», «сущностный модус человека», «инструментально-технологическая и процессуально-операционная поддержка», «модульная педагогическая технология», «парк методических средств», «атрибутивность и рефлексивность», «синергетический и герменевтический подходы», «космический дух» и т. д. и т. п. Ну как же можно не видеть, что вся эта продукция «спасателей» педагогики должна напрямик направляться в кунсткамеру! [324, 112]. И здесь же рядом совсем уже «отечески» пожурил нас коллега: «Стыдно, господа! Нельзя так долго оставаться посмешищем!» [324, 112].

И, право, поделом нам всем, позабывшим совет тургеневского героя в «Дворянском гнезде»: «Так оно и следует: порядочным людям стыдно говорить хорошо по-немецки». А то, пожалуй, и Павел Яковлевич Шубин, в романе «Накануне» совсем уж адресуясь к сегодняшнему дню (точнее, к нам, «посмешищам»), расскажет Увару Ивановичу о российском человеческом

материале: «мелюзга, грызуны, гамлетики, самоеды, либо темнота и глушь подземная, либо толкачи, из пустого в порожнее переливатели да палки барабанные». [676].

Но вернемся к научной стороне дела. Нильс Бор имел основания исследователя-гения сказать о том, что «всякое новое знание является нам в оболочке старых понятий, приспособленных для объяснения прежнего опыта»; «всякая такая оболочка может оказаться слишком узкой для того, чтобы включить в себя новый опыт» [108, 95].

К чести редколлегии журнала «Педагогика», в нем периодически появляются серьезные, взвешенные публикации, посвященные затронутой проблеме (см., например, статью М.А. Галагузовой, Г.Н. Штиновой «Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования». Признательности научной обществу заслуживают вдумчивые исследователи поднятого вопроса Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, И.М. Кантор, Б.Б. Комаровский, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, В.О. Кутьев, А.Я. Найн, Г.Т. Хайруллин, Последнему принадлежит формулировка важного методологического принципа **терминологического единообразия и точности** (см. Перспективы непрерывного образования. М., 1990.) (п. 4.6).

Заслуживает быть упомянутой инициатива энтузиастов г. Екатеринбурга по выпуску сборников «Понятийный аппарат педагогики и образования» [517–519].

Движение науки и практики образования, особенно взятых во всем их реальном многообразии, междисциплинарности, системной целостности, не может не находить своего отражения в подвижности логико-терминологического и тезаурусного полей современного образования. Защита от семантического произвола, от понятийного анархизма – дело, безусловно, достойное. Но, согласимся, что буквально («извольте мне простить ненужный прозаизм») у «нашего носа» уводят из повседневного языка тончайшие и одновременно исполненные великого ценностного наполнения и аксиологической направленности исконные отечественные смыслы традиционных понятий и практики; и редко кто из нас поднимает свой голос в защиту культурно-образовательной традиции России. Нужен пример? — пожалуйста, два!

Первый: возьмите текст Закона Российской Федерации «Об образовании» и внимательно всмотритесь в сознательно избранный его авторами «ценностный нейтрализм», изгнавший из пер-

вого в России образовательного закона прямого действия слово «просвещение». А ведь, согласно В. Далю, «просвещать, просветить – даровать свет умственный, научный и нравственный, поучать истине и добру, **образовать** (выделено нами – В.Б.) ум и сердце. Просвещенный человек – книжный, читающий, с понятиями об истине, доблести и долге».

Второй: Указом Екатерины II о кадетских корпусах и первый устав кадетского корпуса предусматривал:

- обладание воспитанниками нравственными категориями долга, чести, совестливости, милосердия и справедливости;
- нравственную обязанность по отношению к товарищам, к начальникам и подчиненным, к Отечеству и самому себе;
- высокое общечеловеческое развитие офицера и др.*

У нас сегодня развитие происходит по Пушкину (но с обратным знаком): «Все новое кипит, бывшее истребля». (Сравните, например, ст. 13 Закона Российской Федерации «Устав образовательного учреждения»).

Не боясь обвинения в наш адрес (но и вовсе не находя их вообще-то зряшными и беспочвенными) в «необузданной отселятине», «волюнтаристском произволе» и «инновационном голотопстве» (вердикты-эпитеты все того же В. В. Кумарина), попытаемся перейти к раскрытию философского и парадигмального ракурсов образовательного стандарта.

Прежде всего уделим внимание дефинициям, т. е. «отграничению» неких областей реальностей, в том числе и идеальных (Omnis determinatio est negatio — всякое определение есть ограничение).

Затем ответим на вопросы:

- как подходы и ведущие концептуальные идеи философии образования отображаются в образовательном стандарте? его сущности? его основаниях и содержании?
- как осуществить трансляцию (включение) основополагающих смыслов философии образования (и какой именно ориентации философия образования?) в ОС?

* Впрочем, Второй Доклад премьер-министра Японии Накасонэ в качестве целей японского образования провозглашает воспитание совокупных качеств личности, вступающих в жизнь в XXI веке: физическое здоровье; открытость души и сознания; свободное самоопределяющееся сознание в сочетании с характером общественника; осознание себя представителем японского народа и членом международного сообщества. Справедливо задать вопрос: что «вечного», «ядерного» в образовании и что в нем подвижного, вариативного, «оболочкового»?

– каковы мыслимые отношения между философией образования и философским ракурсом образовательного стандарта?

Ответственный этап, несомненно, – этап «выхода» в «зону» итоговых рекомендаций и авторских праксиологических позиций.

Аналогичный алгоритм рассуждений мы намереваемся распространить и на развертывание парадигмального ракурса образовательного стандарта: характеристика ограниченного множества парадигмальных подходов – выбор авторских предпочтений (включая, возможно, их синтез), – описание некоторых существенных связей отдельных парадигм и их синтеза с ОС (здесь возможны три сюжетные линии: 1) отдельная парадигма и её влияние на ОС; 2) ряд парадигм и их отражение в сущностных сторонах ОС; 3) синтетическая парадигма и её воздействие на образовательный стандарт (в последнем сюжете осуществится как бы «снятие» синтетической парадигмы, её обобщенной, интегрированной по определенному основанию идеи в концептуальном пространстве ОС).

В заключение данного раздела мы «свернем» предшествующее изложение в специальном образом структурированную таблицу.

Итак, попытаемся дать авторское толкование философии образования и парадигмы образования и соответственно их ракурсного «изображения» в образовательном стандарте.

Философия образования есть особый способ (тип) ненаучной, а именно — философской рефлексии относительно уникальности и сущности бытия такого социального института, как образование, его онтологической и гносеологической природы, его функций человеко-социо-культуротворения, их динамики и конкретно-исторического наполнения и развертывания, его (образования) целей, ценностей и смыслов, их изменчивости и подвижности, относительно, наконец, «образа» образования, релевантного времени, нации, тенденциям движения социума, в том числе и синтетического образа (ибо «образы» образования, во-первых, соединяют в себе напряжение трех векторов — прошлого, настоящего и будущего; во-вторых, могут быть явно «расходящимися» в силу реальной диалектики представленности в нашем мире национального самосознания и национальной идентификации, в-третьих, несут в себе конвергентно-сходящиеся поля ценностей, содержания и технологий, как отражение глобальных процессов превращения Земли в «планетар-

ную деревню», по образному выражению Жака Делора. И национальный, и синтетический «образы» образования наращивают в своем культурно-историческом движении потенциал позитивных, конструктивных, биофильных, если обратиться к Э. Фромму, начал как в самом образующемся человеке, так и в социуме.

Философская рефлексия – надсистемная (по отношению к образовательной системе). Она не несет на себе печати специфически «отраслевого», «цехового» анализа, внутридисциплинарного, моноконтекстного. Причислять ли философию образования к особой части философии или усматривать в ней своего рода философскую пропедевтику общей педагогики?, сочленять ли её с нарождающейся эдукологией или частично идентифицировать её с теорией образования? — в том ли вопрос и забота?! Да и сам этот процесс «паспортной прописки» слишком преждевременный, если не сказать некорректный. Будто гносеологическая эволюция (и революция тоже) не преподавала нам уроки исторической неторопливости и самоформирования: то, что казалось всего малым (хотя и оригинальным) приращением в лоне одной научной дисциплины, становилось по прошествии некоторого времени открытием, способом видения, методологическим «взрывом», накатывающим свои гносеологические волны по всему гностическому пространству (скажем, начатки теории информации; или моделирования, возникшего у древних, а развившегося во второй половине уходящего столетия; или системный анализ, марксистские истоки которого так несправедливо заслонены сегодня, правда, совсем не по логике гносеологической, трудами Берталанфи и Акофа).

Её специфика и назначение – системосознание из эпицентра конкретного человеческого духа. Она – духотворна, смыслотворна, она суть уникальная драма идей и драма уникальных идей; развертывание мощи субъективного, уникального существования, гордый и тихий, мажорный и страдающий, целостный и эклектичный, индивидуально-эгоцентрический или коммунитарно-соборный, в земных или божественных гравитациях, завершённый в систему (Гегель) или оборвавшийся на полпути (Киркегор) способ интеграции «Я – Мы – Мир» («меня – нас – мира»). Она, как и русский театр, по мысли К.С. Станиславского, есть жизнь человеческого духа. Но жизнь ответственная, в формате И.А. Ильина: «Ценность, лежащая в основании естественного права, есть достойная, внутренне-самостоятельная и внешне-свободная жизнь множества индивидуальных духов, составляющих челове-

чество. Такая жизнь возможна только в виде мирного и организованного равновесия субъективных притягающих кругов; равновесия, каждому одинаково обеспечивающего возможность духовно-достойной жизни, потому нарушающего это равенство лишь в сторону справедливости».

Философия обращена к смысловым и ценностным ипостасям личности, культуры, образования, человечества, космического и ноосферного. Она не состязается в научности ни с какой наукой – это разноплоткостные миры человеческого духа. Где наука видит причину и следствие, философия творит гармонию и смысл. Где наука строит «второй» мир, она взывает о хрупкости внутренних «человеческих строений» [3; 7; 12; 18; 41; 91; 97–100; 114; 124; 136; 137; 140–142; 164; 166; 175; 193; 202; 203; 233; 252; 257; 309; и др.].

Тогда почему так неприязненно встречаются доброхотные философские экскурсы в области педагогики и образования? Педагогика не может и не должна обладать не имманентной ей философской рефлексией. А педагог-исследователь возвышается до уровня философского анализа. В нашей отечественной культурно-философско-образовательной традиции это совсем не редкость: и в веке XIX, и в недалеком прошлом, и сегодня (хотя, пожалуй, стремление надеть «желтые майки» лидеров инноваторов сегодня гораздо заметнее, нежели «обрядиться» в тогу вдумчивого (философствующего) педагога-учителя, директора, федерального или регионального управленца).

Философия образования — «зал» с неограниченным числом мест. В нем для всех философствующих по поводу образования отыщутся одинаково престижные места. То зал не для собрания «бомонда». Это – демократический «Колизей» философоправия (вспомним величайшее русско-псковское устройство народоправческого Пскова – не по Кредеру же, к слову сказать, учиться нам «не возлюбить» свое Отечество, в коем, понятное дело, есть и «срамные» дела и факты, – да только один Хам, сын Ноев, с любопытством циника разглядывал срамные места родителя своего, а два других его сына – Сим и Иафет – входя к обнаженному и пьяному отцу-мужчине как к *отцу*, не осквернили себя лицемерием «интима»).

Повторимся: философия образования — это целевые и ценностные «энергии», направленные на объединение самореализующихся в гравитациях социума личностей, а не восстающих против интегральных социальных ценностей индивидуальностей,

«взбесившихся» в своей либеральной шизофрении; личностей – не «однажды родившихся», а постоянно рождающихся (со времен Бл. Августина это стало общим местом подлинного гуманизма) при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия; личностей (Бахтин М.М.), рождающих «человека в человеке».

Но в этой «сотовой» конструкции философии образования может уложиться сколь угодно великое множество конкретно-исторических и культурно-эволюционирующих миров (и образов) образования.

Интересный обзор их дается в материалах «круглого стола» журнала «Вопросы философии» – «философия образования: состояние, проблемы и перспективы». В огромном идейном пространстве, простирающемся от Аристотеля до Я.Каменского, происходит, например, осознание культурно-исторической ценности образования.

Для Аристотеля образование – это, прежде всего, воспитание. Вне воспитания не может осуществляться полная самореализация личности. «Счастливым и добропорядочным может быть только человек добродетельный, а добродетели приобретаются именно путем воспитания» [489, 37]. «Каждому обществу, каждой форме правления соответствует конкретная система воспитания. Одна отвечает интересам демократии, другая — олигархии. Поэтому создание системы воспитания является первостепенной задачей законодательной власти» [489, 40].

Два тысячелетия спустя Ян Амос Каменский – «пионер педагогики» – вырабатывает положения или «Законы хорошо ориентированной школы», «которые, – по мнению Жана Пиаже, – мы могли бы написать золотыми буквами на дверях современных школ, настолько они приемлемы и, к сожалению, все еще мало применимы:

1. Привлекать учеников к классным занятиям на наименьшее количество часов, а именно – на четыре часа, оставляя столько же часов для индивидуальных занятий.

2. Как можно меньше загружать память, заставляя учить наизусть только самое главное, оставив остальные для свободных упражнений.

3. Обучать ученика сообразно его способностям, которые будут развиваться с возрастом и дальнейшим обучением» [489, 172].

Немецкая философия от И.Канта до В.Гумбольдта обосновывает идею гуманистического образования.

«Акцент на субъективность, – замечает Генрих Канц, – основной принцип педагогики в современном мире». Согласно этому принципу, люди, вовлеченные в процесс образования и воспитания, характеризуются как субъекты, которые не должны пользоваться друг другом как «инструментами». Утверждение, что все люди являются субъектами, которые не должны использовать друг друга в своих целях, можно считать квинтэссенцией философии Канта. За это перед ним в долгу современная европейская педагогическая мысль [490, 374].

Вильгельм фон Гумбольдт кардинально меняет традиционные воззрения на государство и заявляет, что «не рассматривая создание определенных гражданских форм для людей, образование должно задаться единственной целью – формированием человека» [490, 247].

XX век (Э.Дюркгейм, Д.Дьюи, К.Ясперс, С.Френе и др.) выделяется оригинальными философскими интерпретациями сущностных оснований образования и новыми образовательными проектами.

Э. Дюркгейм в 1911 году в статье «Образование, его природа и роль» утверждает, что «всякое общество, рассматриваемое в конкретный момент его развития, имеет систему образования, которая навязывается индивидам». [489, 297].

Подчеркивая, что между членами общества должна существовать «достаточная гомогенность» (средство = «методическая социализация»), он вместе с тем говорит о её относительном характере, ибо «чем выше дифференциация профессий и их солидарность, тем более необходима определенная гетерогенность» [489, 297].

Д. Дьюи создает в 1896 году экспериментальную школу Чикагского университета, в которой центральное место отводится «виду деятельности ребенка, который воспроизводит или аналогичен какому-либо виду работ, выполняемых в общественной жизни» («Я постоянно думаю о школе, где поистине созидательная деятельность определяла бы её сущность и служила бы источником всех её начинаний; где бы вся работа строилась в двух направлениях: одно – социальное измерение этой конструктивной деятельности, другое – контакт с природой, поставляющей сырье для первого») [489, 275].

Карл Ясперс объясняет многогранный феномен образования как действия. «Образование... происходит на стыке напряжения между прошлым, настоящим и будущим, и ни одному из этих временных горизонтов не должно быть отдано одностороннего предпочтения» [490, 308].

В 1934–1935 годах Селестин Френе открывает инновационную школу, характерной чертой которой было создание альтернативной педагогической силы, противостоящей господствующей власти точно так же, как в классе власть передается по мере возможности самим ученикам [489, 399].

«В России... существовали значительные философские традиции в анализе проблем образования (...Сперанский М.М., Шевырев С.П., Одоевский В.Ф., Хомяков А.С., Юркевич Д.П., Толстой Л.Н.)...» [136, 3]. Мы ограничились примерами, взятыми из собственно истории философской мысли – но сколь обильно украшена общая педагогика, психология и педагогическая практика (в том числе и в советский период) продвинутым философским дискурсом.

Теперь – о философском ракурсе образовательного стандарта (ракурс – от французского – *racourcis* – укорачивать, сокращать). Образовательный стандарт есть «сжатая», «концентрированная», герменевтическая норма образования и его качества. Философский ракурс ОС – это отражение в принятой целостности (концептуальной и структурной) основных философских – целевых, ценностных, смысловых, культурно-исторических, функционально-ролевых – параметров образования. Это – не «растраченная» свернутость, весь генофонд образования, не «ущемленная» полнота сущностного кода образования. Это такая герменевтика образования, которая легко интерпретируется педагогической практикой, адекватно и непротиворечиво.

Это – контекст в контексте, полнота сжатой философской рефлексии, легко выявляющая свою достаточность, необходимость, однозначность, недвусмысленность. В этом смысле ни в философии образования, ни в философском ракурсе образовательного стандарта, ни, наконец, самом ОС не может быть места ценностям, не имеющим своего морального центра, формулировкам, обозначающим или ценностную растерянность или идеологизированный плюрализм ценностей.

С одной стороны, Б.С. Гершунский как будто прав, говоря (Стратегические приоритеты развития образования в России // Педагогика. 1996. № 5. С. 46–54) о таких перлах целеполагания

как «формирование гармоничной, всестороннеразвитой личности»; «воспитание идейной стойкости»; «овладение марксистско-ленинским мировоззрением»; «формирование непримиримого отношения к буржуазной идеологии и морали» (дескать, очевидная схоластичность, неконкретность, «обнаучивание» нетленных установок, – впрочем, два возражения уважаемому автору позволительно сделать: первое – нельзя путать целевые, идеальные ориентации и диагностируемые «зоны» образования; второе – ему, ратующему за преобразование российской ментальности на, так называемый общечеловеческий «фасон», не трудно было бы признать в «формировании гармоничной, всесторонне-развитой личности» именно ту самую цель-ценность, которая устойчиво включается в международное образовательное и гуманитарное право, извиняясь за длинноту замечания, сошлюсь на:

- Рекомендацию о положении учителей (5 октября 1966 г.): «всестороннее развитие личности» [394];
- Международную хартию физического воспитания и спорта (21 ноября 1978 г.): [394]
 - ◇ «полное гармоничное развитие человека»;
 - ◇ «полный расцвет человеческой личности»;
- Рекомендации о развитии образования взрослых (26 ноября 1976 г.): «всестороннее развитие человеческой личности» [394];
- Конвенцию о техническом и профессиональном образовании (10 ноября 1989 г.): «индивидуальный культурный расцвет личности» [394];
- Декларацию о правах ребенка (20 ноября 1959 г.) и Конвенцию о правах ребенка (5 декабря 1989 г.): «полное и гармоничное развитие личности» [394];
- Доклад ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище»: (1997 г.): « во всех случаях главной целью образования является обеспечение расцвета человеческой личности в её социальном измерении». [200].

С другой стороны, когда, например, В.М. Коротков в «эскиз-модели» личности «прорисовывает» такие черты-роли, как семьянин, ученик, труженик, ценитель и творец прекрасного, приверженец здорового образа жизни, то, очевидно, что все они могут составить и предмет самообожания обывателя, не вознося его над узкопрагматическим, животнo-утилитарным взглядом (Хомяков А.С.) словом, его жизнь — «жизни мышья беготня» (Пушкин А.С.).

Идеи философии образования, по нашему мнению, определенным образом, входят, во-первых, в концептуальное пространство образовательного стандарта; во-вторых, должны быть в самом ОС непротиворечиво репрезентированы; в-третьих, «транслированы» в образовательный стандарт и притом таким образом, чтобы сам его философский ракурс не представлял собой некий «метущийся» тезаурус, не ведающий своей собственной логики движения.

В иерархическом ряду избираемых автором предпочтений (как по порядку следования, так и по семантическим наполнениям) ведущие философско-образовательные темы располагаются в следующем порядке:

- доминирующий вектор движения метасоциума;
- тип образования — тип общества (как своеобразная категориальная пара философии образования);
- аксиологические ориентиры образования;
- гуманистические (духовные, нравственные) параметры образования.

Параллельно, где это возможно и уместно, можно будет «прочертить» проекции этих философских дискурсов на содержание образования, его воспитательно-социализирующие ориентации, новые ценностные ряды и характеристики образования, как системы и как социального института.

Политика в области образования, — замечают авторы известного Доклада ЮНЕСКО, — должна рассматриваться как постоянный процесс обогащения знаний, умений и «...в значительной степени как процесс созидания личности и отношений между отдельными людьми, группами и народами» [200, 14).

Нам видится в качестве превалирующего направления развития в грядущем веке — наращивание системных синергетических процессов **человекосовершенствования** ибо несовершенный человек — объективно злоторящий человек, замкнутый на «Эго»; «хотящая и хватающая» индивидуальность, а не та личность, о которой за 150 лет до новоявленных российских либералов умнейший тургеневский аристократ (а не нарицательный герой) Павел Петрович Кирсанов скажет: «...Без чувства собственного достоинства, без уважения к самому себе... нет никакого прочного основания общественному ... *bien public* ... общественному зданию. Личность — вот главное; человеческая личность должна быть крепка, как скала, ибо на ней все строится» [676].

Человек без внутренней моральной самодисциплины в конечном счете – предел своему существованию.

Первая философская идея, которая нами кладется в основание философско-концептуального пространства образовательного стандарта, – идея интенсивного эволюционного синергетического человекотворения, «вторичного» рождения человека, его бытийного и ценностного перевооружения, одуховление массового человека.

Это не будет процесс некоей идеологической социальной технологии – это произойдет за счет качественного преобразования внутренних источников движения и самодвижения человечества. А это, в свою очередь, выдвинет перед образованием и его моделью – образовательным стандартом, такие императивы, как:

- движение к образовательному обществу;
- центрации образования на «воспитание» (не случайно, размышляя об образовании для XXI века, эксперты ЮНЕСКО говорят, как об утопическом, но необходимом проекте создания «образовательного сообщества, основанного на приобретении, актуализации и использовании знаний») [200, 24].

Этот равнодействующий вектор движения задает образовательному стандарту принципиальные философские ориентиры:

1. Поликультурное образование, совмещающее в себе корневую культурную идентификацию с общепланетарной открытостью «гражданского мира»;
2. Развертывание ОС на качество образования и социальное равенство (его уровневую, технологическую, содержательную, экономическую, средовую доступность);
3. Достижение подлинной эгалитарности образования без массового исключения из образовательной системы её актуальных пользователей (того явления, которое известно в мире как скулофобия, а в Японии обозначалась двумя терминами: «токо кёхи» — «отказ от посещений школы» и «футуко» — «ребенок, не посещающий школу»);
4. Диверсификация образовательных программ, стандартов и структур, «сближающих» личные выборы стихийных финишей и стартов вторых и третьих шансов;
5. «Нагруженность» образования и ОС функциями и целями сочленения социальных тканей, их «санации», иммунной защитой их и граждан социумов наряду с высвобождением энергий конструктивных социальных динамик;

- б. «Выход» сущностных, «ядерных» компонентов ОС на приоритеты человеческого развития; на превалирование у обучающихся терминальных ценностей над инструментальными.

Наращивание в человеке и обществе когнитивных и духовных ресурсов, тех самых, с обладанием которыми и связывал Н.А. Бердяев назначение человека: «Духовность несет с собой освобождение, она несет с собой человечность»; «Дух, свобода, личность имеют номинальное значение. Возможен прорыв духовности в социальную жизнь, и все лучшее в социальной жизни исходит из этого источника. Нужно оставить совершенно ложную идею второй половины XIX века, что человек есть создание социальной среды, наоборот, социальная среда есть создание человека» [85, 324].

О связях и взаимодействии образования и общества (предмет социологии образования) имеется немало оригинальных исследований (см., например, интересную монографию Б. Саймона «Образование и общество» и др.). Не только концептуальный, но эмоциональный контекст анализа этих связей весьма различается у разных авторов, в том числе и во временном плане. В период экономических подъемов охотнее прибегают к мажорным, оптимистическим интерпретациям этого взаимодействия, наоборот, в годы кризисов роль образования и его позитивный вклад в социально-экономическое обновление, как правило, занижаются [569].

Но образование — сколок общества. Тип образования и тип общества — взаиморелевантны. Можно говорить о том, что тип общества рождает тип образования. Но верно и другое: тип общества в серьезной мере определяется типом образования, если последнее понимать как форму и механизм бюджетворения, как способ вмешательства в будущее (помнится английский афоризм о том, что человек создает жилище, а жилище создает человека).

Конечно, существует немалая опасность (для стран с так называемой переходной экономикой она особенно угрожающе актуальна), когда те или иные, по замыслу социально неуживчивых реформаторов, социальные прорывные технологии могут обернуться трудно восполнимыми потерями в академическом мире — мире образования. Достоинно глубокого осмысления предупреждение Яна Сэдлака о том, что «оценивая происходящие перемены, следует иметь в виду, что обычно окончательный итог крупных реформ в области образования является отражением баланса между возвышенным идеализмом и прагматическим

компромиссом. В не меньшей степени на темпах реформ сказываются и экономические затруднения... Кроме того, существует реальная опасность, что быстрый переход к рыночной экономике... может привести к еще большему оскудению академической жизни, если риторика свободного предпринимательства вызовет резкое уменьшение общественной поддержки...образования. Поэтому совет, данный Джоном Кеннетом Гелбрейтом относительно того, что умеренность, а не идеология должна опять стать нормой, «возможно даже в большей мере касается ...школы, чем экономических систем» [655, 212–213].

Прогнозные характеристики наступающего общества XXI века адекватно описываются образами «информационное общество», «общество образования». Но именно информационная перенасыщенность может предъявлять проблемы и для демократии, и для образования.

Образование и рынок не могут найти формы гармоничного сосуществования. «Образование, – пишут авторы Доклада, – представляет собой благо коллективного характера, которое не может явиться предметом простого регулирования с помощью рынка» [200, 170].

Об этом же заботился и архитектор экономического возрождения Германии, когда говорил, что экономика и образование органически вписываются в дело реализации высших общих задач и целей руководства государством и обществом, они все же призваны в первую очередь реализовать свои внутренние, присущие им основные цели. Было бы неверно выводить цели «образования человека» из экономических императивов и потребителей [551, 33]. Резонно заметил и Ю.В. Громыко, говоря о недопустимости обсуждать проблемы образования в схемах узкого экономизма и «бухгалтеризма». Другое дело — и это одна из конструктивнейших и новаторских идей Ю.В. Громыко — создавать «технологии реорганизации социума с позиций образования (то, что, скажем, в Канаде известно как «метод коалиций», т.е. метод социо-культурного проектирования [551].

Образование России не может проходить в XXI век через оставленное ему «игольное ушко». Да. Зачарованный в недавние годы призывами к кардинальным и энергичным реформам (А.С. Пушкин: «Что надобно? Движение, Господа!»), наш соотечественник не задал себе казалось бы таких очевидных вопросов, как: «Каковы цели реформы? Способы, пути, механизмы их реализации? Характер и направленность? Какова ожидаемая соци-

альная, этическая, демографическая, психологическая, политическая цена общества, какую придется ему оплатить за именно такое, а не иное «движение»?»

Он, наш доверчивый согражданин, в самом пессимистическом сценарии не полагал такого структурного, ценностного, организационного, содержательного, целевого разлома образовательной системы, той самой, которая превратила страну в великую культурную державу. И вдруг — «надо жить образованию по средствам». Чьим?: у государства их нет; среди субъектов — они неравномерно распределены; у большинства населения возникла дилемма: «хлеб или учебник».

В конце XX века мы объективно «удушаем» XXI век для России посредством самоагрессии в сфере образования. Конечно, этого не произойдет, но отнюдь не по причине заступничества займов Всемирного банка и космических сил. Путь более взвешенного и реалистичного оптимизма — консолидация общества по поводу образования. «Образование — это любовь к детям, — пишет Жак Делор, — к молодежи, которых мы должны интегрировать в наше общество, найти для них достойное место в рамках системы образования, а также семьи, общины и всей нации. Необходимо постоянно напоминать об этом первейшем нашем долге при выборе различных направлений в области политики, экономики, финансов. Перефразируя слова поэта, можно сказать, что «ребенок — будущее человечества» [200, 14].

Два пушкинских призыва обрели свой особый смысл в аспекте рассматриваемого вопроса:

«На поприще ума нельзя нам отступать» и «И в просвещении стать с веком наравне» (хотелось бы отнести еще раз к далевскому пониманию «просвещения»).

Эксперты ЮНЕСКО настойчиво подчеркивают, что выбор какого-либо типа образования равнозначен выбору какого-либо определенного типа общества [200, 187]. Разработка модели развития страны предполагает и разработку модели реконструкции образования. Это, в свою очередь, затребует более высокой степени использования эндогенных возможностей того или иного (в т. ч. и российского) поиска синергетических связей между образованием и практическим осуществлением демократии, новых механизмов позитивного воздействия образования на социальную динамику, разработку образовательных, правовых и экономических противодействий рискам тотальной маргинализации

и отторжения различных групп населения от процессов социализации.

Есть и другие, более отдаленные, но вполне реальные перспективы коренных преобразований в обществе, например, дематериализация труда. Вот как это явление интерпретируется в Докладе «Образование: сокрытое сокровище»: это весьма «разнообразная категория, которая определяется главным образом а *contratio*, т. е. включающая деятельность, не являющуюся ни промышленной, ни сельскохозяйственной, и которая, несмотря на все её разнообразие, имеет одну общую черту – она не производит материальных благ» [200, 92].

Какой же тип образования адекватен подобному типу общества, т. е. что должна выдвинуть философия образования в качестве «меры образования»?

В XXI век образование входит в состоянии кризиса. Этот вывод не адресован в качестве обвинительного вердикта образованию. Как нам представляется, причина кризиса кроется не в самом образовании, как таковом, а его проявленных мегасистемных конструкциях, до поры до времени остававшихся латентными, «дремлющими», «потенциальными».

Кризис образования располагается на двух осях – именно на них можно найти координаты любых точек этого кризиса. Первая ось: «прошлое» (в т. ч. классическое образование экстенсивного типа) – «будущее» (в т. ч. неклассическое, неоклассическое образование – личностно–интенсивного типа). Вторая ось: «образование» – «культура» (шире говоря: общество с его экономикой, наукой, культурой). Остановимся на анализе «второй оси».

Образование изживает себя и в прагматической (построенном в рамках философии эссенциализма)* – и в российско-французской энциклопедической манере.

В педагогике (и в образовании – добавим от себя) возникло «рефлексивное пространство осознания утраты цели, проблематизации существующего ее определения, поиска цели, ее выработки субъектами педагогической практики» [200].

«Прошлое» – это элитарное, на заре своей, образование, это корпорации (в случае с университетами) обучаемых и обучающихся; **затем – в периоды строительства национальных государств** – это школы подготовки чиновников; тоже – международные академические братства (Ян Амос Каменский напишет учебник о роли латинского языка «Открытая дверь языков и всех

* essential – передача основных знаний и умений.

наук»). Межнациональный характер университетского образования ярко обнаружит себя в двух университетах – Падуде и Лейдене [492].

Затем, уже в XX веке, обострится дилемма: общее или профессиональное образование? Что считать неразрушающими тенденциями: эгалитарность или элитарность? полифункциональность или собственно научно–педагогическое и исследовательское предназначения? чистоту академического этоса или диалог с экономикой, бизнесом и рынком? создание своих собственных национальных университетских систем или получение образования в престижных вузах Европы и Америки?

Но главное – цели и содержание образовательных программ. Какие традиционные дисциплины должны быть включены в обязательную программу? Следует ли их переработать таким образом, чтобы достичь междисциплинарности, что позволит готовить студентов к решению практических проблем реальной жизни? Приносят ли предметно структурированные знания в конечном счете большую пользу, чем специально реорганизованные, которые помогают ориентироваться в текущей проблематике, но оставляют человека безоружным в непредвиденных обстоятельствах? [492, 27].

И здесь же Торстен Хюсен подчеркивает «... тот факт, что «когнитивная карта с точки зрения конкретной информации имеет тенденцию к столь стремительному изменению, что «утвержденный» сегодня набор знаний завтра уже безнадежно устареет. Этим и объясняется усиление акцента на развитии общих познавательных навыков, в частности, решения проблем, в противовес фактологическому обучению, а также умений находить и отбирать новые знания в эпоху информационного взрыва...» [492].

А «взрыв» приобрел перманентный и набирающий силу характер. По свидетельству отдельных исследователей [677], удвоение суммы знаний происходило в 50-х годах за 10 лет, с 70-х – за 5, а в 90-х – ежегодно. В. Турченко и Л. Колесников верно подмечают, что не вся научная информация «оседает» в учебную информацию, так как последняя требует определенной завершённой формы, предъявляет к ней требование устоявшегося знания и т. д. Содержание образования, заключают авторы, обращено к прошлому, а не к будущему.

Образование – не только мост между прошлым и будущим, но и барьер между наукой и практикой [677].

А сколь изобилует различными толкованиями образование у современных российских авторов (и как мало, к сожалению «сочлененных», «культурно–генетических» интерпретаций, где оригинальность автора собственно и состоит в умеренности оценок).

В.П. Лебедева, В.А. Орлова и В.И. Панов убеждены, что «осознан и принят социальный заказ на **иные** цели, задачи, формы, качество образования и прежде всего на тип личности, способный к стремительному, гибкому изменению способов своей жизнедеятельности» [338, 24].

Б.С. Гершунский берет на октаву выше и особенно выделяет следующую мысль: «Важнейшая стратегическая задача российского образования, основа долговременной политики его развития, иерархически высшая ценность и цель всей многоплановой образовательной деятельности на любом уровне как раз и состоит в том, чтобы систематически и последовательно, шаг за шагом влиять на сложный процесс менталеобразования, восстановления и в необходимых случаях преобразования ментальности российского социума» [163, 50].

В.А.Болотов, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков и Н.А.Шайденко высказывают убеждение, что «уходит в прошлое основная задача школы, трактуемая как передача культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, формирование у учащихся научной картины мира. На смену приходит новая функция образования – быть «генетической матрицей» общества, субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, способствовать развитию самостоятельной и ответственной личности, воспитанию творческой индивидуальности» [106, 66].

В.П. Зинченко видит главную цель, стоящую перед всеми науками о человеке, – исследование и демонстрацию «... всего пространства выбора путей развития» человека и мира. Это и есть важнейший из искомых медиаторов духовного роста. Без него невозможно проектирование нормального образования» [226, 6].

«Как это ни трудно, – продолжает автор, – но нужно попытаться уйти от навязываемых образованию целей и ценностей, от традиционных задач обучения и воспитания, фатально связанных посредством разделительного союза «и». Ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям» [226].

Г.Н. Прозументова справедливо полагает, что в системе образования никто не обладает монополией на истину: «моно-

полю и не возможна: гений Ушинского – феномен уникальный, но, по мнению ученого, главным в перспективе развития образования должно стать живое знание, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и итогом. Живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено» [529, 12].

И так далее, и так далее.

Смешались позиции традиционалистов, авангардистов и реалистов.

Хочется для сравнения привести весомые рассуждения Хартмута фон Хентига [504]. Мы сочли оправданным свести (сгруппировать) основные наблюдения современного немецкого исследователя в табличную форму (табл. 5).

Современные подходы к осмыслению школы*

Таблица 5.

Подходы традиционалистов	Подходы реалистов (термин наш – В.Б.)	Подходы авангардистов
1	2	3
– Педагогический авторитаризм	– В центре – ценности подлинного образования	– «Модные» теории педоцентристского толка (с их внешней привлекательностью, но малой эффективностью на практике программ социализации детей)
– Консервативный идеал школы (малоподвижного, стабильного “ретранслятора”)	– Школа – “пространство жизни и опыта”, краеугольный камень социума	– Структурная деформация учебного процесса
– Законсервированные ценности и мотивации	– Гибкость в реализации функций традиционного института передачи ценностей цивилизации	– Размытость и бессистемность в организации познавательной деятельности
– Претензии на исключительное право на “интеллектуализм”	– Созидание образования для человека как человека	– Оттеснение на задний план собственно образовательных функций
– Формализованная система передачи знаний и умений в виде “мира культурных ценностей”	– Подготовка к жизни и карьере на принципиально новых основаниях: – качественное образование для всех (школа – не фильтр «накопитель» талантливого контингента для вузов); – высокие стандарты обучения суть атрибут массовой национальной шпоры; – запрет на внешнюю (тем более раннюю) дифференциацию;	– В качестве педагогических “сверхзадач” объявляются: – открытое ситуативное обучение; – придание школе характера игровой среды: – школа как серия обучающих комплексных проектов; – школа как стартовая площадка приключений

* Насколько нам известно, двумя последними работами Хартмута фон Хентига являются “Новое осмысление школы” (1994г.) и “Образование” (1996).

	– выбор эффективных педагогических технологий, адресованных всем учащимся;	ченческого активизма;
--	--	-----------------------

Продолжение табл. 5

1	2	3
– Фикция однородного класса	– Устранение ложной функциональности школьной системы (узкого прагматизма, раннего профилирования учебных программ как прогностическая реакция на будущие рынки труда и трудоустройство выпускников)	– Утрата ценностей: - горизонта мысли; - восприятие исторических и систематических связей; – способности на индивидуальном уровне развивать и использовать средства познания и взаимопонимания; – философского в идеале осмысления деятельности и мышления;
– Психологический гнет оценок	– Ориентация на культуросообразность, просветительство	– Культивирование искусственного противоречия между собственно образованием и свободным развитием и самоопределением личности
– Фронтально направленные дидактические методы	– “Развитие способности жить в соответствии с духовными, моральными и политическими требованиями общества и тем самым – содействие его сохранению” [504, 99]	– Поддержание ложных педагогических альтернатив
– обучение социальной “удачливости” в мире труда как функция школы	– Раскрытие потенциала каждого учащегося на индивидуальной основе и развитие его способностей к индивидуальным достижениям	– Конструирование произвольных образовательных программ, “заряженных” дидактическим хаосом, защитой сиюминутных индивидуальных тенденций (перенос в учебное заведение “принципа удовольствия”)
	– Учеба как собственное наполнение личностным смыслом (а не для селективных целей)	

	– Деловитость и гуманность школы; преодоление инерции культурного нарциссизма	
--	---	--

Удивительные трансформации (воистину эпохальные) происходят и с другим социальным институтом – культурой.

Согласно А.Г. Асмолову, направление этой трансформации выражается формулой «от культуры полезности – к культуре достоинства» [28].

Другие видят процесс смены новоевропейского просвещенческого образа культуры (его черты: рассудочный рационализм, монологизм, утилитаризм, прогрессирующая дифференциация по отраслям и функциям деятельности) на постпросвещенческий, постклассический ее образ с его тяготением к вероятностной детерминации, доминированием интегральных процессов, явной логикой прецедентов, «незаданностью» и проблематичностью всякого прогресса, устремленностью в будущее, ориентацией на уникальность, а не на прагматические эффекты, новым типом рациональности.

Традиционно постфигуративная, – как замечает А.В.Толстых, – культура, ориентированная на передачу опыта от старших к младшим, сменяется конфигуративным и даже префигуративным типом культурной организации, ориентированной на будущее [672].

При этом надо четко представлять себе, что культурная ангажированность образования вовсе не означает ни идеологической ангажированности его, ни даже социальной заданности.

Эта культурная ангажированность не зависит от концепции культуры: основывается ли последняя на традиционной интерпретации культуры как «экрана понятий», имеющего рациональную, «сетчатую» структуру или она тяготеет к пониманию культуры в виде экрана как массы волокон, сцепленных в произвольном порядке. Хотя, несомненно, И.И.Логвинов прав, утверждая что, «... педагогическая интерпретация предполагает определенное представление интерпретатора не только о составе, но и о структуре той культуры, базовое содержание которой подлежит передаче...» [358, 106].

Какие же содержательные и ценностные тенденции отвечают тому типу общества, который станет оформляться в XXI веке? Попробуем бегло очертить их*.

* Нами использовались материалы многих отечественных и зарубежных исследователей, в т. ч. и доклад ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище».

Образование будет обретать системообразующую роль, занимать центральное место в развитии общества, становиться фактором социальной интеграции, препятствующим многообразным формам отторжения. Особая роль будет принадлежать университетам, хотя сама идея университета, его, как принято говорить, **академический этос**, отнюдь не остаются неподвижными, застывшими: университеты будут оставаться гарантами универсальных ценностей и сохранения культурного наследия.

Усилится солидарность высшего и среднего образования – для нашего российского образования эта тенденция находится в вызывающем беспокойстве состоянии – достаточно сравнить «финишные» достижения выпускников и «стартовые» востребования многих отечественных университетов (ситуация, которой должны незамедлительно заняться набирающие силу органы самоорганизации общества...).

Как в мире в целом, так и в России следует переориентировать политику в сфере образования на приоритет базового образования как основу **жизнестроительства** личности.

Вообще, нездоровый и вовсе «внеобразовательный» ажиотаж по поводу инвестиций в российское образование и затребованная от него **гиперадаптация к экономике** (принципиально сомнительная как антикультурная и антиобразовательная) рано или поздно будут заменены установкой «от экономического роста к человеческому развитию».

Уход от узкого утилитаризма – императив будущего. «Магистральный путь обновления содержания образования, – справедливо полагает Г.А.Монахова, – ... видится в том, чтобы обеспечить движение от словесного уровня к предметному, от созерцательного к деятельностному, от эмпирического к концептуальному, от тематического к проблемному, от гносеологического к личностному» [422, 52].

Цель современного образования – разрешить эти противоречия. И не только эти.

Мы разделяем мнение, что источником развития образования в XX веке будет преодоление следующих глобальных противоречий [200, 17–18]:

– между глобальными и локальными проблемами (люди призваны будут становиться гражданами мира без утраты собственных корней);

- между универсализацией и индивидуализацией (глобализация культуры и использование богатства традиций собственной культуры);
- между традициями и современными тенденциями (адаптация без отрицания собственных корней);
- между долговременными и краткосрочными задачами;
- между необходимостью соревнования и стремлением к равенству возможностей;
- между невиданным развитием знания и возможностями их усвоения;
- «вечное противоречие» между духовным и материальным миром.

Подобные прогнозы высказываются и отечественными исследователями.

В.П.Беспалько оценивает как позитивные конвергентные явления в образовании, уповая на «тенденции революционного изменения существующего просвещения» [92, 12].

Выход из кризиса (тупика) ему представляется в «программировании **реально** необходимых и **осуществимых** дидактических задач», а именно – через постановку вопроса о персонифицированном образовании (индивидуализированные задачи; наличие диагностики; личная ориентация в содержании и темпах «обучения», открытость «входа» – «выхода»; формирование гомогенных групп; совмещение элементов общего и профессионального образования» [92].

Посредством оптимизации учета личностных и индивидуальных особенностей М.Н.Берулава предлагает интегрированную модель образования (обучения), гармонизирующую парадигмы информационного, формирующего, развивающего, активизирующего, свободного и обогащающего образования [482].

Идеал человека XXI века – всестороннее развитие. Герметизация отдельных культурных сфер, как явление культуры и образования, уходит в прошлое. Идеи формирования единого культурного поля привержены многие российские и зарубежные ученые: А.Г.Асмолов, Н.А.Бердяев, Ф.Бродель, М.Вебер, В.И.Вернадский, Г.-Г.Гадамер, И.А.Зимняя, Д.С.Лихачев, А.Ф.Лосев, Н.Н.Моисеев, Х.Ортега-и-Гассет, И.Пригожин, Б.Рассел, Б.В.Раушенбах, А.Дж.Тойнби, А.Н.Уайтхед, М.Хайдеггер, К.Г.Юнг, К.Ясперс и др!

Переход к когнитивному обществу только и может держаться, как говорится в Докладе Международной комиссии по обра-

зованию для XXI века, на четырех столпах (четыре принципа; четыре фундаментальных вида обучения):

- научиться жить вместе;
- научиться приобретать знания;
- научиться работать;
- научиться жить [200].

При этом предполагается пересмотреть этические и культурные аспекты образования, состоящего из трех «великих пар»: этика и культура; наука и техника; экономика и социальные науки.

Межкультурный эгалитаризм не может приводить к формированию лингвистических и культурных ГЕТТО.

Учебная программа, изложенная в докладе Гарвардского университета, известном как «Красная книга» (заметим – 1946 год!) сформулировала две цели: «... сохранение наследия и стимулирование перемен; достижение общности взглядов и обеспечение разнообразия» [492, 33].

«Ядро» общей программы включало в себя три компонента: историю (представление и знание об общем наследии); «... знакомство с широким диапазоном проблем, связанных с нашим общим существованием» [492, 33]; «... подготовка к будущему на основе знания нынешней ситуации» [492, 33].

Ниже мы вернемся к этой проблеме и рассмотрим ее в двух временных точках: 1978 год (все тот же Гарвардский университет) и Доклад ЮНЕСКО 1997 года.

К важнейшим компонентам (областям, учебным курсам) международные эксперты причисляют:

- языки общения (местные языки, родной язык), т.е. «всестороннюю грамотность» с точки зрения родного языка и разного рода иных «языков», включая компьютерный и математический...» [492, 33];
- проблемы компьютерного и лексического плюрализма;
- философию как форму научения критическому мышлению;
- историю как способ осознания коллективной самобытности, но при условии «выхода» ее за узкие национальные рамки;
- социальные науки как приобщение к социальному мышлению, пониманию проблем жизни общества;
- право в целях освоения фундаментальных принципов, лежащих в основе правопорядка и юридических процедур;
- тематику, отражающую растущий интерес к этническому наследству, имея в виду, что «глобализация и культурная самобытность должны

рассматриваться не как противоречащие друг другу явления, а как взаимодополняющие факторы» [200, 8];

– междисциплинарные курсы, развивающие способность интерпретировать основные факторы, касающиеся судьбы общества и человека;

– географию человека;

– иностранную литературу;

– историю религии;

– искусство и поэзию;

– информатику и общественные технологии.

Это – выборка, сделанная из упомянутого уже неоднократно Доклада ЮНЕСКО (1997).

Что же качается второго комитета Гарвардского университета, подготовившего доклад «Report on Core Curriculum», то из ста курсов им был сделан набор из восьми. «По мнению комитета, – отмечает Торстен Хюсен, – каждый студент должен прослушать хотя бы один курс по следующим дисциплинам: литература и искусство, история, социальный и философский анализ, иностранные языки и культуры. При этом упор в обучении должен делаться на «способах познания» в соответствующих областях» [492, 34], а не преподносить студентам фактологически и концептуально перегруженную информацию.

И, наконец, хотелось бы еще раз отметить, что в профессиональном образовании происходит расширение привычного понятия квалификация (эта проблема нашла свое отражение в тезаурусе, как части настоящего исследования).

Третьей темой избранного нами философско-образовательного ракурса образовательного стандарта является аксиологический ряд, в нравственно-смысловых ориентирах которого может проектироваться образование России.

Простаки новейшего розлива вполне удовлетворяются тезисом о ценностном нейтраллизме нынешнего этапа российской истории, а стало быть, и образования.

Дело, – рассуждают они, – понятно, нежелательное, да ситуация такова – тут уж ничего не поделаешь! И не подозревают порой, что Бельведерских Аполлонов превращают в Бельведерских Митрофанов. Нет не-ценностного и вне-ценностного образования. Еще в 1991 году Е.П.Никитин спросит: мы органический комплекс или разбегающаяся вселенная? «Когда размышляешь о человеческом мире, его конституции и, стало быть, конституэнтах, на ум приходят такие феномены, как познание, миф, религия,

философия, наука, право, политика, идеология, мораль, искусство и т. д.» [443, 3].

Л.П.Буева скажет о ценностях как единицах духовной культуры, «на основе которых решаются смысложизненные проблемы, обычно выражающиеся для каждого человека... в системе «вечных» вопросов человеческого бытия» [115, 4].

Нравственные ценности заключают в себе «тайну» меры и качества отношения к человеку.

Конечно, А.Г.Асмолов прав, говоря в интервью «Три вопроса о грядущей реформе», что «...сегодня трудно провести диагностику мира, в котором мы живем» [30]. И предлагает нам, по крайней мере, три рецепта:

1. Системно изучать реалии мира, не задаваясь заранее никакими идеологическими установками; «Мы вошли в новый и даже *странный мир* (выделено нами – В. Б.). Надо неизбежность (?) этого странного (?) мира... осознать(?)». [30].

2. Перейти к поиску ответа на вопрос: каким целям должно служить образование в обществе?

3. «Пока не установлены ценностные ориентиры, пока не задана аксиология образования, пока не произошел выход за рамки собственно образования, мы будем оставаться людьми, которые не знают, как и что делать» [30].

Д.Олпорт (1959) высказал верное наблюдение, что в периоды серьезных конфликтов, сопряженных с пересмотром базовых ценностей, ни подавление, ни компромисс не могут активизировать новую интеграцию, пока не произойдет перегруппировки ценностных приоритетов [130].

Что же делать российскому образованию?

Во-первых, решительно отвергнуть тезис о ценностном нейтралитете образования.

Во-вторых, пока не эксплицированы цели проводимых в стране преобразований, принять в качестве достаточных для образовательных целей:

- ценности Конституции Российской Федерации (Преамбула);
- ценностные ряды, выстроенные в международном образовательном и гуманитарном праве;
- ценностные ориентиры федеральных законов об образовании;
- аксиологические постулаты образования, культуры и науки;
- культурно-образовательные традиции России;
- международные и отечественные подходы к проектированию и осуществлению поликультурного образования.

Продуцирование названных базисных ценностных оснований избавит нас от якобы роковой необходимости делать свою великую педагогическую работу в ситуации, когда неизвестно, «как и что делать», то ли принимая, то ли осознавая неизбежность этого (а собственно какого это – «этого») мира.

Но можно высказать и более конкретные рекомендации. В.П.Лебедева, В.А.Орлова, В.И.Панов имеют все основания возражать тем, кто склонен допустить, что социальный заказ на личность – или не сложился (не отрефлектирован), или сама постановка о социальном заказе – суть отголосок прежних директивных времен. Они пишут: «Осознан и принят заказ на **иные** цели, задачи, формы, качество образования и, прежде всего, на тип личности, способный к стремительному, гибкому изменению способов своей жизнедеятельности» (не будем упрекать авторов в некой недовыраженности позиций, но припомним мудрое замечание К.Д.Ушинского: «Конечно, образование ума и обогащение его познаниями много принесут пользы, но, увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания или даже ближайшее знакомство с глубокомысленными творениями Фогта и Молешотта могли сделать гоголевского городничего честным чиновником, и, совершенно убежден, что будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политической экономики, он останется тем же, весьма вредным для общества пронырой... даже сделается еще вреднее, еще неуловимее» [338, 30]).

Важнейшим для образования выступают требования:

- совпадение самовыражения и самореализации (soft made man) с участием в жизни общества [200, 113];
- расширение сферы образования, дабы оно вмещало себе в задачу выработку навыков совместной жизни и индивидуальной работы по совершенствованию, обеспечению высокого уровня нравственного здоровья (Копенгаген, 1995 г.);
- решение проблем развития человеческого потенциала (мы с благодарностью используем идеи Роберту Карнейру, Мьонга Вон Сура, Майкла Манли, Чжоу Нань-Чжоу, Карана Сингха и других экспертов ЮНЕСКО);
- двуединый процесс формирования как отдельного человека, так и общества;
- несение миссии этического пробуждения, противостоящего триумфу «... неумолимой экономической логике, в основе ко-

торой лежит закон о праве сильного, и которая является результатом требований, предъявляемых бездушным неолиберализмом» [200, 221];

- способность сильного влияния на решение сложного уравнения, «... составные части которого определяются целым рядом переменных величин, основные из которых изложены ниже [200, 221]:
 - ⇒ симптомы социального бессилия (усталость от нищеты);
 - ⇒ «новые бедствия, имеющие самые разные проявления, которые обуславливают усиление воздействия множительных факторов обнищания в культурном, материальном, духовном, эмоциональном и иных отношениях, а также затрагивающих чувства гражданственности» [200, 222];
 - ⇒ «уменьшение значимости социального капитала в обществе, которое культивирует риск или в котором доминируют индивидуалистические склонности, являющиеся разрушительными для любого доверия, которое могло бы существовать в межличностных отношениях» [200, 222];
 - ⇒ «полный противоречий и вертикальный характер социальных взаимоотношений» [200, 222];
 - ⇒ «... постепенное вытеснение классовой борьбы этническими или религиозно-культурными конфликтами» [200, 222];
 - ⇒ «отказ от гражданственности, которая лежит в основе цивилизации, в пользу чрезмерного меркантилизма, являющегося генератором дуализма и отчуждения» [200, 222];
- формирование глубокого понимания того скрытого под различными наслоениями факта, что «...линейное развитие сложных тенденций завершающегося века не несет в себе предвестников счастья» [200, 222];
- привитие уважения к постматериалистическим ценностям;
- противодействие любому уменьшению социальной ткани, ее жизнеобеспечивающей силы;
- целостное единство обучения и воспитания как исключительно социальная задача; «расцвет личности каждого приводит как к укреплению личной независимости, так и к возникновению солидарного отношения к другому, или, если хотите, процесса открытия другого в качестве морального начала. Полное торжество гуманизации, понимаемой как внутренний рост индивидуализма, наступает в тот момент, когда пути свободы начинают сливаться с путями ответственности. Образовательные системы являются одновременно источником человеческого капитала (Бекер), культурного капитала (Бурдье) и социального капитала (Путнам)» [200, 223];

- возведение в ранг высочайшей ценности «... воспитание чувства справедливости, которое должно позволить воссоздать в сознании людей твердое ядро моральных ценностей» [200, 223];
- научение граждан быть гражданами в полном смысле этого слова (путем создания *communautés éducatives plurielles*);
- культивирование «позитивной дискриминации», при которой культура и образование становится на сторону слабого;
- бережное отношение к лучшим традициям прошлого;
- отказ от насаждения социального согласия и культурного однообразия;
- уважение человеческого достоинства и установление социальных уз;
- поощрение системы ценностей, акцентирующей нематериальное богатство и солидарность, когда более высокий уровень жизни достигается при меньшем потреблении [200, 236];
- раскрытие диапазона ценностей, коренящихся в местной, национальной и глобальной культуре.

И разве оправдано говорить о «ценностном плюрализме», «ценностном вакууме» и даже «ценностном анархизме».

«Оправдано», – если лукавишь.

«Не позволительно», – если отдаешь себе отчет о саморазрушении государства, всегда сопровождающимся попытками глубинных трансформаций в ядре культуры», которые Клод Леви-Стросс (1987) назвал «псевдонаучным людоедством».

Гуманистические смыслы образования являются четвертым философским потенциалом нашего анализа.

Термин «гуманизм» всегда пребывал в активном ценностно-семантическом движении. Появившись в конце XV века, он в силу ряда причин имел разные акцентации в своей сути. То сказывалась растущая рационализация его обоснования. То свое влияние оказывало ослабление теистического начала в его интерпретации. Наблюдалось усиление научного и философского обоснования. К натуралистическому объяснению человека добавлялось социальное и психологическое. Онтологическое понимание человека пополнилось экзистенциальным.

Весомой причиной семантического дрейфа гуманизма стало его практическое применение. То «человек» помещался в «пространство» Бог – природа – общество (и проекции их связи на че-

ловека: индивидуальность, человек, личность). В научном плане – антропология, психология, социология.

Новые смыслы несут термину макроуровневые сдвиги и, как правило, последние приводят к переоценке отношений на микроуровне.

Нарастающий экологический кризис ведет к отказу от культа материального потребительства, к пересмотру критерия счастья в сторону ноологических ценностей.

Цивилизация успеха еще трагически устойчива и формула Джеймса Планта о том, что американец судит о себе по тому, чего он достиг, не слишком смущаясь вопросом о том, кто он есть, вовсе не смущает среднего жителя США.

Содержание, которое вкладывается в гуманизм, диктуется сильными мира сего. В этом смысле образование выступает способом консервации социальных порядков и «транслятором» образа гуманизма.

П.Мисгрейв (английский социолог) напишет: «В своей политической функции образовательная система имеет две задачи. В политическом единстве нуждаются все ее члены, особенно новое поколение, которое при переходе в зрелый возраст должно быть лояльно к существующей правительственной системе. Это согласие часто принимается за дар, но один из главных его источников сознательно или неосознанно коренится в образовательной системе» [677, 63]. Это превращает, – говорит К.Харрис, – систему образования (просвещения) в свою противоположность, а именно «в идеологический инструмент, содействующий формированию ложного сознания, искаженно отражающий реальную действительность» [677, 63]. В наши дни происходит отказ от максимизации таких гуманистических ценностей, как свобода и социальное равенство. Пожалуй, «свобода», поданная в упаковке нового содержания образования, призванного обеспечить личности ее суверенные права самореализации, самоосуществления и самопроектирования, становится своей противоположностью ибо личность, отыскивающая социальный брод без карт, компаса и проводников, объективно несвободна от стихии риска, ошибок, неблагоприятного стечения обстоятельств. И социальное равенство в гуманистическом сознании честнейших представителей современников наших вовсе не получает того уничтожающего саркастического толкования, которое так поспешно и цинично «внедряется» в сознание нашего (особенно молодого) соотече-

ственника. И уж во всяком случае «смягчение» тоталитарности императива «социальное равенство» должно уравниваться ценностью «социальная справедливость».

Поспешная социальная стратификация нашего общества побуждает людей ориентироваться на различные гуманистические ценности.

Видимо, верно и другое: в масштабе общества классовые ценности обладают высоким дифференцирующим, поляризующим началом; национальные и культурные ценности носят объединяющий потенциал.

Нельзя сбрасывать со счетов то, что интерпретация гуманизма зависит от религии, национальной психологии, ментальности (особенно в повседневном бытовании людей).

Изменяется отношение человека к миру социума; мир социума изменяет свое отношение к человеку. Происходит «приватное» прочтение гуманистических принципов: гуманизм «замыкается» на внутреннем мире человека, его экзистенциальной жизни.

Мы придерживаемся мнения, что понятие гуманизма – это прежде всего идея свободной и ответственной личности.

Таковая личность – феномен высокой культуры, ценностного, культуросообразного образования. В последнем и должны разрешаться вопросы о внутренних спонтанных стимулах становления свободной личности.

«... Конечные цели ... в области образования, никогда не должны заслонять первенства человека и идеалов...» [200, 204].
Перейдем к парадигмальному ракурсу образовательного стандарта. Если философия образования, как мы это пытались показать, есть форма надсистемной по отношению к образованию рефлексии, то парадигма являет собой способ в некотором роде статичного внутрисистемного (педагогического, образовательного) знания, отцентрированного вокруг определенной идеи, подхода. С одной стороны, парадигмальное знание испытывает сильное идейное воздействие философии вообще и философско-образовательной рефлексии, в частности. Парадигма в принципе представляет собой накопленное движение в какой-то определенной точке (науке), в определенное малое или большое время, среди некоторого, принимающего ее, сообщества. С другой – парадигмальное «свернутое» знание отражает динамику, в нашем

случае, педагогической науки и образовательной практики (в их со-парном бытии воспроизводства человека, социума и культуры).

Можно говорить о множественности логико-лексических «образов» термина «парадигма».

Например, это исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе [123; 124]. Оправдано предположить справедливость таких выражений: проективная или корректирующая парадигма «педагогике»; «парадигма современного воспитания»; «парадигмы уровней образования»; «парадигма национальной школы»; «парадигма поликультурного образования»; «парадигма образовательного процесса»; «нормативно-правовая парадигма образования»; «модель обучения, определяющая парадигмальную концепцию работы каждого учебного заведения» (Берулава М.Н.) и др.

И.А.Колесникова усматривает в парадигме «... развившийся во времени и продолжающий претерпевать метаморфозы способ бытия в деятельности обучения-воспитания, непосредственно зависимый от мировосприятия и миропонимания реального учителя» [276].

А.П.Валицкая считает, что «понятие «парадигма» ... означает наиболее общие принципы понимания и интерпретации объекта исследования, принятые в определенном научном сообществе» [124, 15]. Оно служит «... для обозначения культурно-исторических типов педагогического мышления и практики» [124]. Обращает на себя внимание и название публикации А.П.Валицкой «Философские основания современной парадигмы образования» [124].

Очень точно схвачена диалектика генезиса парадигмы: «осевое» время жизни парадигм совпадает с определенными философскими и философско-образовательными этапами, толкованиями, школами. Это «точки зрения», расположенные на пространствах философских идей, хотя, подчеркнем, и составляют научную форму освоения соответствующей реальной или идеальной действительности. Думается, что парадигмы педагогические и образовательные как бы располагаются в континуумах философских школ и подходов. Выпадение из их философских

«гнезд» угрожает жизни той или иной парадигмы или знаменует собой начало нового витка философской рефлексии.

Не хотелось бы признавать за парадигмами некоего постулатного, аксиоматического статуса, им сродни скромность гипотез или, как сказал бы В.Налимов, им приличествует мягкий язык описания, работающий в условиях неравновесных систем.

Поэтому в статус парадигм «падают» «поисковые» идеи, подходы, знания (не-знания: *docta ignoranta*, т. е. «ученое незнание» по гениальному замечанию Николая Кузанского), принятые неким сообществом на протяжении малого или большого времени.

Парадигма всегда коммуникативная конвенциональная реальность.

А как же быть с парадигмальным ракурсом образовательного стандарта? А это не более, по-нашему мнению, чем целостная система реперов, заданная отдельными парадигмами или их синтезом и охватывающая содержательные, процессуальные, нормативные, социальные (при необходимости экономические), научные, методологические, теоретические, концептуальные, ресурсные, конституционно-правовые, кадровые и иные параметры образовательного стандарта (в том числе в имплицитном и латентном планах), без которых он, образовательный стандарт, не может претендовать на социально-педагогическую системность как педагогический конструкт; на социально-культурную норму как социально-образовательный феномен; на нормативно-общенациональный консенсус как системно-реалистический «организатор» образовательной практики и способ самопроектирования образования субъектами образовательного процесса. Попробуем синтезировать ряд «работающих» в наше время парадигм по тем же четырем темам, как мы это сделали относительно философии образования и философского ракурса образовательного стандарта. Напомним эти четыре группы:

- доминирующая направленность отечественного и международного социума в их метатенденциях;
- отражение взаимосвязи типов общества и образования;
- ценностные «центрации» образования конца XX–начала XXI веков;
- духовно-гуманистическое ориентации образования.

Представим эти «парадигмальные силовые линии» в форме табл. 6.

Таблица 6

**Современные парадигмы (педагогические и образовательные) и их возможное «отражение»
в образовательном стандарте**

Синтетическая парадигма	ее составляющие	Идейные отражения парадигм в образовательном стандарте
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> – Глобализация образования 	<ul style="list-style-type: none"> – Сбалансированность прагматической и энциклопедической ориентации содержания образования 	<ul style="list-style-type: none"> – Обеспечение целостности и системности содержания образования; – Расширение профиля в профессиональном образовании – усиление нацеленности образовательного процесса на методологическую компетентность выпускников – Возрастание в целеполагательных функциях образования роли компетенции (по сравнению с квалификацией, в том числе таких полей учебно-информационных компетенций, как индивидуально-личностных, общих (базовых), социально-этнических и политических, интеллектуальных и научно-теоретических, коммуникативных, культурных и эстетических) – Увеличение нострификационных потенциалов дипломов и др. документов (интернационализация академическая) – Введение интегрированных курсов (на основе понятий; на основе методов исследования; комбинированные или координированные интеграции и т. п.) – Освоение контекстно-деятельностных сторон обучения – Формирование непрерывных систем образования (личностных, содержательных, структурно-организационных) – Обоснование новых способов отбора содержания образования, учиты-

		вающих ситуацию предела насыщения содержания образования – Преодоление противоречий между: целостностью человека и «технологией» его социально-образовательного воспроизводства (в
--	--	---

Продолжение табл. 6

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> – Дезинтегрируемом образовательном пространстве); усложнением содержания образования и объемом времени на его освоение; формированием (проявлением) личности и методами обучения и воспитания [200, 52] – Достижение транспарентности (прозрачности, проницаемости) систем образования в страновых и международных планах – Решение проблем реконструкции содержания образования (введение новых курсов; отбор нового учебного материала; фундаментализация всех уровней общего и профессионального образования; создание комплексных учебных программ и т.д.)
<ul style="list-style-type: none"> – Релевантность образования (личности, обществу, времени) 	<ul style="list-style-type: none"> – Изменение базовых функций образования; – социальное воспроизводство детства и юности; – воспроизводство культуры труда; – воспроизводство возможностей личности; – реализация образованием внутренних, присущие ему целей; – снижение напряжения между взаимоисключ- 	<ul style="list-style-type: none"> – Последовательное сближение линий обучения, воспитания и развития личности; – Оптимизация функций образования: социальной селекции и социального выравнивания; – Гармонизация парадокса образования как средства культуры и средства интеграции человека в «социальную машину»; – Отказ при проектировании образовательного стандарта от узкоэкономического подхода к образованию; – Расширение базы научного обеспечения развития образования в противовес гиперболизации регулирующей силы рынка; – Отход от ориентации на стихийный рынок (Мак Грегор — «модель γ») в сторону ориентации на социально центрированную экономику (модель — z Оучи) (возможен как переходной тип двуединого специалиста);

	чающими:	– Концептуальное и методическое освоение нового толкования преемственности образования: вместо опоры на приобретенные знания,
--	----------	---

Продолжение табл. 6

1	2	3
	– Аксиологическими принципами	– Умения и навыки (компетенции) проекция требований последующего уровня образования на предметствующий
	– Принципом эффективности (экономика); принципом равенства (политика); принципом самореализации (культура) – Практико-ориентированные подходы к развивающему обучению – Концентрированное обучение – Личностно-ориентированное образование (аксиологическое, когнитивное, деятельностное, творческое, личностное)	– Сближение дискурсивной и концептуальной ментальной традиций в системах образования – Технологическое перевооружение образовательного процесса (персонализированное образование; интегральный подход и др; – Антропологизация педагогики и образования
– Ценностно-	– Преодоление цен-	– Формирование авторских подходов и сред воспитания (инновационно-

гуманистическая доминанта образования	ностной «недоопределенности» образования; – Общациональная, открытая экспликация целей и ценностей	моделирующая деятельность); – Проектный характер образовательного (воспитательного) процесса; – Образование как механизм развития общественных форм жизни; – Освоение принципов гуманистического воспитания (активности, социального творчества, коллективности, развивающего воспитания, мотивированности, проблемности, индивидуализации, целостности,
---------------------------------------	---	---

Продолжение табл. 6

1	2	3
	– Образования, совпадающих с культурно-духовной традицией России (парадигма отечественной духовности)	– Единства образовательной среды, опоры на ведущую деятельность); – Придание образованию характера главного субъекта ценностей, целей и путей их достижения; – Возвращение образовательным учреждениям (учебным заведениям) роли «органов воспитания».
– «Одухотворение образования.	– Центрированность на личности путем акцентирования непрерывности в «мире личности»; – Отказ от директивно-догматического определения ценностей; – Доминанта в целях воспитания формирование «отчизника», «патриота», человека	– Сохранение инвариантного ядра национальных (многонациональных) образовательных ценностей; – Поликультурное образование как имманентное российской культурно-образовательной традиции; – Поиск цивилизованных форм встречи светского и религиозного воспитания; – Гармонизация общественных и национально-этнических (региональных) целей, ценностей; – Приоритет ценностей гражданских по отношению к узкопрофессиональным, замкнуто-этническим; – Освоение социально-нравственных технологий «искусства любви» (Э.Фром): активное отношение; отзывчивость; уважение (к такому, каков

	<p>ориентированного на добродетельность во имя России при одновременном сострадании к «болям земли» и слабому.</p>	<p>есть), познание, преодолевающее слепоту.</p>
--	--	---

Таким видится нам главный духовно-смысловой модус образования. «Мы смысловики», – скажет об акмеистах О.Мандельштам. То же можно сказать о главном нерве философии образования и адекватных ей парадигмальных подходах к образованию.

В конце XX века эта мысль огласована Майклом Манли с предельной честностью гуманиста: «Не нужно обладать большой фантазией для того, чтобы представить ситуацию, в которой весьма образованные люди проходят подготовку, направленную на то, чтобы бороться друг с другом с еще большим смертельно поражающим эффектом». «Например, неспособность овладеть обеими сторонами образовательной проблемы (социальным процессом примирения и приобщения – В.Б.) может обернуться еще более совершенной по своей рациональности этнической чисткой» [200, 244].

Философские и парадигмальные императивы только верхний пояс надсистемного воздействия на образование. Образовательный стандарт как конструкт и мера реального образования, испытывает на себе и другие «напряжения». Они располагаются ближе к «ядру» стандарта и потому их воздействие более зримое.

3.2. Образовательный стандарт в контурах историко-эволюционного и культурно-исторического подходов к образованию

Эволюция и культура являются двумя взаимосвязанными бытийно-сущностными параметрами образования. Эволюция выполняет роль временного континуума образования, культура – роль содержательно-ценностного континуума. Эти два континуальных ряда связаны таким образом, что в каждый момент «t» образование, культура и эволюция, взятые в их качественно-количественном единстве, представляет собой некую интегральную, статико-динамическую меру социума и человека.

Разрыв, скажем, в цепи эволюции приводит к нарушению (разрушению) этого динамического равновесия, сбалансированной комплементарности отношений культуры и образования. Последние попадают «в свои» бифуркационные точки, неупорядоченные «поисковые» ритмы и колебания, отыскивая новые смыслы, объекты, технологии.

Впрочем, эти «разрывы» могут происходить посредством ускорения или замедления эволюции. Тогда начинают действовать принципы прерывности и непрерывности [544].

Образование и культура коэволюционны. Образование только в адекватном эволюционном режиме становится культуросообразным. Культура, в свою очередь, в нарастающем плане выступает объектом образования [157; 160; 163 и др.].

Мощные культурно-информационные волны могут приводить к разрушению социально-образовательных темпов, ценностей и смыслов, к смещениям воспроизводственных социокультурных функций образования.

Не исключено, что для образования наиболее соответствующим типом реформ является тот, смысл которого выразил Ортега-и-Гассет, усматривая в реформе возврат к исходной чистоте форм (и именно в этом находил их основное отличие от революций). Реальные, извечные формы образования – это гармонизирующие «тривирум» и «квадриум». Движение образования – это обретение им этой извечной «чистоты» формы, явленной, быть может, в пока еще неразгаданной тайне царскосельского лица, создавшего полноту и целостность вторичнородившегося человека, элитарного не по социальному происхождению, а по сово-

купности и постоянно наращиваемому в своем биографическом развертывании результату образования. (К.Г.Юнг скажет: « Мы стали богатыми в познаниях, но бедными в мудрости».)

Не волнующий ли образ царскосельского лица, как уникального проекта, продолжает манить к себе и нынешних педагогов-гуманистов, как, например, цитируемого нами в предшествующем разделе Хентинга, проповедующего идеал не элитарной школы, а массовой (общенациональной), не школы-фильтра накопителя талантливых абитуриентов для престижных вузов, но школы с высоким стандартом массового образования, эффективными педагогическими технологиями, обеспечивающими успех всем обучающимся, школы, лишенной культурного нарциссизма, деловой и гуманной.

Только коэволюционность образования, культуры и человека обладают синергетикой новых горизонтов и смыслов развития. Объект образования постепенно смещается от информации, знания (тем более в их «чересполосной» разметке) к культуре как высокой цельности неразделенности. Только в культуре, этом интегрально-системном объекте образования, исчезает необходимость сочленения обучения и воспитания. В культуре-образовании со-творяется человек, обладающий согласно исходному принципу мировоззрения А.Швейцера благоговением перед жизнью, ее сохранением и совершенствованием как основой нравственного обновления человечества, выработки универсальной космической этики (в нашей российской философской традиции человек, способный «... не быть по крайней мере закабаленным слугой бунтующей материи, или хаоса») [623, 92]. Да и для Иммануила Канта, как и для В.С.Соловьева, культура – это сфера безусловной моральности.

В рамках задач нашего исследования следует ответить на вопросы:

Какие аспекты историко-эволюционного и культурно-исторического подходов мы вычленим и к каким сторонам образовательного стандарта (его концептуального пространства) они приложимы? Что вносит методология обоих подходов в становление культуры образовательного стандарта как социально-образовательной технологии?

Мы предполагаем ограничиться следующими предпосылками. «Эвристический потенциал» историко-эволюционного под-

хода мы связываем прежде всего с процессами формирования (зарождения и сменяемости) структурно-типологических способов нормирования образования. Этот подход делает понятными причины общепланетарного (а отнюдь не российского только) перехода к новому типу нормирования образования – образовательному стандарту в любом его нормативном, национально-концептуальном варианте, построенном в любой теоретической концептуализации, пусть даже и не явно выраженной: Rahmenlehrplan, National Kernziele, NWQ, «целей достижения», «уровень требований к выпускникам – обязательный минимум содержания образования», Baric Curriculum, Core Curriculum, National Curriculum и т. д.

Культурно-исторический подход очерчивает те контуры образовательного стандарта, которые заключают в себе аксиологию и содержание образования и соотношения в ОС:

- «ядерного» и «оболочкового»;
- «наследуемого» и «изменчивого»;
- «установившегося» и «подвижного»;
- «статичного» и «динамичного»;
- «инвариантного» и «вариативного»;
- «жестких» и «мягких» конструкций;
- «общечеловеческого» и «национального»;
- «стандартизированного» и творческого» и т. д.

Итак, историко-эволюционный срез – это, находящаяся в движении мера образования в ее некоем *способе* представленности.

Культурно-исторический аспект – это выражение (тем или иным способом нормирования) **движения культуры и образования в их коэволюции**.

Нормирование образования (его форма, способ, тип) имеет свои институализированные и неинституализированные (неформальные) модели. В идеале (в векторе продвижения к информационно-образовательно-культуросообразному обществу) эти две формы будут уменьшать свою противоречивость друг другу, но увеличивать отношения дополнительности (два способа нормирования в едином по своей природе гармонизирующем социуме и возрастающей культуронасыщенности образования).

Через «культуру» осуществляется «вхождение» в сущность образования, его культурно-воспроизводящую функцию (образование как социокультурное воспроизводство). Несомненно, нуж-

но различать явные и скрытые аспекты и смыслы содержания, но в любом случае образовательному учреждению любого типа и вида присуща функция имплицитной социализации [765, 171].

Посредством образования воссоздаются формы разделения физического и умственного труда, профессионально или академически ориентированные матрицы специальностей (направлений) и профессий, формируются аксиологические установки, осуществляется имплицитное оформление отношений между трудом и властью.

Культурно-исторический подход позволяет отыскать адекватную интерпретацию категорий и концептуальных взаимоотношений между различающимися типами образовательных практик.

Применение гносеологического потенциала культурно-исторического подхода объясняет движение аксиологии и содержания образования от акцентации на политическом и идеологическом контроле к акцентации на социо-культурном воспроизводстве с учетом оптимизации и последующей возрастающей гармонизации национального и общечеловеческого).

Синергетика эволюции, культуры и образования вывела сегодня и само образование, и способы его нормирования в своего рода «бифуркационные точки», в которых происходит разрушение как старых форм образования, так и прежних форм его нормирования (планирования – по сути своей).

Но именно в таковых точках возникают дополнительные возможности выхода в новые состояния: от **планирования** учебно-воспитательного процесса (учебный план, учебная программа, квалификационная характеристика) к **проектированию** (нормированию) целостно-системно-культуросообразного образовательного процесса (хотя не лишним будет вспомнить А.А.Ухтомского, заметившего, что судьба реакции решается не на станции отправления, а на станции назначения).

Образовательный стандарт, если воспользоваться понятием Г.Каккена, есть диссипативная проектная конструкция более высокой степени сложности. И одно из главных отличий от прежних форм (отечественных, во всяком случае) планирования учебно-воспитательного процесса мы усматриваем в **типах целеполагания**. ОС – носитель **интегральных** целей образования. Происходит как бы выход образования и способов его проектирования

(нормирования) на антропоцентрическое пространство, позволяющего иначе очерчивать (и воспринимать) «образ образования» от *человека*. Э.Фромм в своей работе «Человек для самого себя. Введение в психологию этики» напишет: «Прогресс психологии («и образования», – добавим мы, – В. Б.) лежит не на пути отрыва области «естественного» от «духовного» и фокусировке внимания на первой, а в возвращении к великой традиции гуманистической этики, которая рассматривала человека в целостности физического и духовного, предполагающей, что цель человека – *быть самим собой*, а условие для достижения этой цели в том, чтобы *быть для самого себя*» [710, 24].

Боясь упрека в этическом релятивизме, Фромм, тут же замечает: «... структура характера зрелой и продуктивной личности сама является источником «добродетели» и что «зло» есть... равнодушие к себе самому и саморазрушение. Не самоотречение и не эгоизм, а любовь к себе, не отрицание индивидуальности, а утверждение подлинно человеческой самости – вот высшие ценности гуманистической этики» [710, 25].

В оглавлении к «Оправданию добра» В.С.Соловьев в концептивном плане оглашает российскую традицию гуманизма: «Разрыв между личностью и обществом как такими – лишь болезненный обман сознания». И тут же: «человеческая личность как такая есть данная в разуме и воле возможность для осуществления неограниченной действительности, или особая форма бесконечного содержания: – Химера себе – довлеющей личности и химера безличного общества» [623, 30-31].

В прежних (нормирующих-нормативных) способах планирования заметно смещение ценностных рядов к их моноидеологическому фокусу. Диктат целей, смыслов и ценностей был вне их самих, а сами цели, смыслы и ценности были совсем не всегда имманентными социуму, личности, образованию, культуре, их коэволюционной динамике.

Знаменитое предупреждение о том, что «... некоторые из них (разносчиков знаний – В.Б.), продающие их оптом и в розницу, и не знают толком, хорошо ли то, что они продают или плохо для души, и точно так же не знают и покупающие у них... Так вот если ты знаешь, что здесь полезно, а что – нет, тогда тебе не опасно приобретать знания и у Протагора, и у кого бы то ни было другого; если же нет, то смотри, друг мой, как бы не проиграть

самого для тебя дорогого...» (вспомним, что Сократ этими словами отвечает Платону на вопрос последнего: «Но чем же питается душа...?») «Ведь гораздо больше риска в приобретении знаний, чем в покупке съестного».

Образовательный стандарт – это не только способ нормирования образования, это в будущем и форма самопроектирования образования каждой личностью.

Антропоцентрический сдвиг, происходящий в образовании, в том числе через процесс диверсификации образования, приводит к более сложному, «продвинутому» способу проектирования динамичной и гибкой образовательной нормы.

А само диверсификационное образование, если воспользоваться языком биологии, подчиняется закону цефализации, т.е. непрерывному росту организации и разнообразия, приводящего к повышению жизнестойкости образования. Не в жанре диссертационного исследования заметим: кто знает, что было бы с отечественной образовательной системой, принявшей на себя удар предельно некомпетентного реформаторства властей и ретивых «инноваторов», не появившись у нее этот ресурс диверсификации?!

Новая целеполагательная функция образования и ОС, разворачивая их на человека, задает им самим функцию человекоразвития.

Через этот процесс приходит образование к осознанию проектирования интегральных целей.

Следовательно, в историко-эволюционном контуре ОС есть **нормирование нового типа**; в культурно-историческом контуре ОС суть **новая цель образования**. В своем коэволюционном движении они могут выступить в роли аттрактора, нового множества, к которому самопроизвольно и спонтанно устремится система образования.

Но культура образовательного стандарта, как и сама образовательная культура не могут существовать в некой идеальной среде. Выходя на простор истории, среды и реальности, они испытывают на себе многообразие потоков причин и факторов.

Одни из них – коэволюционны, синергетичны друг относительно друга. Другие – контрпродуктивны.

Попытаемся разобраться в этом обстоятельнее.

3.3. Каузальные и факторные детерминации образовательного стандарта

В предварительных замечаниях к главе 3 мы попытались раскрыть наше видение каузальной и факторной детерминации образования. Здесь же предстоит сузить предложенный нами угол зрения и раскрыть эти два ряда детерминации применительно к ОС [32; 100; 148–151; 158; 162 и др.].

Determinare — определять; determino — определяю (лат.). Детерминации — это отношения; каузальные и факторные детерминации суть типы отношений. «Под причиной понимается явление, которое так связано с другим явлением называемым следствием, что его возникновение неизбежно влечет за собой возникновение следствия и уничтожение его влечет за собой уничтожение следствия» [289, 417], словом, *cessante caus cessat effectus*.

Одинаковые причины в одних и тех же условиях вызывают и одинаковые следствия. Следствие не пассивно. Само же взаимодействие причин и следствий может явиться причиной некоторых последующих процессов.

В образовательной системе эти характеристики причинно-следственных связей выступают достаточно отчетливо (причины распада единого образовательного пространства; массового отторжения от образования и т. п.).

Причина и действие связаны между собой не параллельно, а последовательно (во времени), хотя, разумеется, временная последовательность не тождественна понятию «причины», «причинности».

Factor (лат.) — деятель, создатель, множитель; делающий, производящий; движущая сила, существенное обстоятельство в каком-либо явлении, процессе (фактор времени для образования; фактор автономизации образовательных учреждений; фактор «свертывания» бюджетного финансирования общего и профессионального образования и т. д.).

Факторные «нагрузки» в образовании — самые разнообразные. Важно иметь ввиду основное допущение факторного анализа, принятое в математике. Оно состоит в том, что корреляцион-

ные связи* между большим числом наблюдаемых переменных определяются существованием меньшего числа гипотетически наблюдаемых переменных или факторов.

С учетом сделанных оговорок, можно допустить, что **каузальная детерминация образовательного стандарта** (КДОС) — это все то, что устанавливает существенные связи ОС (как концентрированного «образа» образования), с одной стороны, с моделью образования (почему «вводятся» в ОС некоторые **определенные** параметры образования из множества других, входящих в «тело» этой модели?); с другой стороны, — с самим образовательным и иными социальными институтами.

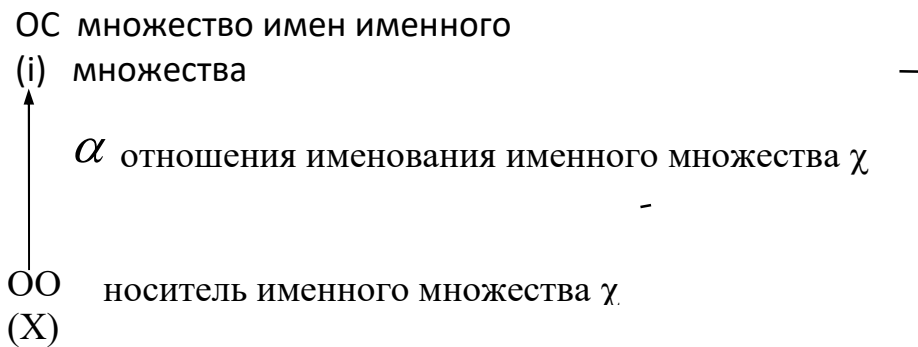
В свою очередь, **факторная детерминация образовательного стандарта** (ФДОС) — это совокупность условий, событий, тенденций, процессов, которые влияют на ОС и должны быть в нем адекватно отражены (и которые, понятно, воздействуют в той или иной мере на образование, культуру, науку, экономику и т. д.).

Факторные детерминации, по-видимому, целесообразно подразделять на эндогенные (внутрисистемные) и экзогенные (внесистемные). «Поля» факторных детерминаций динамичны и спонтанны. Не редко они имеют по своему воздействию на образование «разные заряды». Их соприкосновения и наложения, их конкретные комбинации и иерархия по отношению к образованию достаточно стохастичны и носят, порой, сугубо латентный (скрытый) и лонгитюдный (спонтанно-длительный) характер.

Можно, как нам кажется, прибегнуть к математическим теориям именованных множеств и множеств для выяснения следующих вопросов (эта тема имеет прямое отношение к проблематике пятой главы).

Если социально задан «образ образования (ОО), как множество X — носитель именованного множества χ , и конструируется образовательный стандарт (ОС), как множество i именованного множества χ , то причинно-следственные и факторные детерминации можно рассматривать как отношения именованного множества χ . Сказанное справедливо представить в виде

* Корреляционная связь — вероятностная, статистическая зависимость между величинами, не имеющая, строго говоря, функционального анализа.



Между структурой самого знания о системе образования (СО) и структурой самой системы образования также устанавливаются динамические каузальные и факторные отношения (иначе говоря, должны соблюдаться требования теории именованных множеств).

Возникает сложнейшая теоретическая и методологическая задача «свертывания» («сжатия», сокращения отбора) неких свойств СО в ОС и ОО в ОС (насколько репрезентативна структура знаний о системе образования самой системе образования? в какой мере характеристики, составляющие «лицо» того или иного образовательного стандарта, отражают всю полноту и целостность характеристик «образа» образования?).

Как удержаться от соблазна максимизации полноты представленности, не рискуя попасть в западню некорректной и неразрешимой бесконечномерности? И каким образом произвести переход к конечномерным конструкциям без утери степени репрезентативности модели?

В символах и понятиях теории именованных множеств задача имеет следующий вид.

Пусть X является именованным множеством (X, α, i) , тогда именованное множество $Z (V, \beta, J)$ является именованным подмножеством X . Два условия здесь категорически необходимы:

Первое: множество V должно быть подмножеством множества X ; множество J должно быть подмножеством множества i .

Второе: отображения именованного β призваны выступать частью отображения именованного α (напомним, что α и β будут

представлять собой некоторые каузальные и факторные детерминации образовательного стандарта).

Между элементами характеристик самой системы образования и структурой знаний о ней, равно как и между элементами характеристик образовательного стандарта и «образа» образования, могут возникать отношения включения ($M \subseteq N$, т. е. M суть подмножество N) или отношения строгого включения ($M \subseteq N$ и $M \neq N$). Говорят, что элемент α входит в множество M ($\alpha \in M$, например, в нашем случае: n характеристик ОС $\in m$ характеристик ОО или: $ОО \in CO$ или $ОО \in$ характеристик CO). Подобные отношения будут именоваться отношениями принадлежности.

Вообще, с точки зрения множественности «образов» уровней и ступеней общего и профессионального образования, множественности (плюрализма) самих образовательных стандартов (например, направлений подготовки (специальностей), профессий, специализаций с учетом двух уровней среднего профессионального и трех уровней высшего профессионального образования) использование математических теорий именованных множеств и множеств может обещать значительный упорядочивающий и моделирующий эффект (тем более в перспективе перехода к гибким и динамичным образовательным стандартам): как в плане классификации видов именованных множеств ОС (нормализованные; однозначно именованные функциональные; одноименные; индивидуализированные), так и в плане преобразований именованных множеств (морфизм, эквивалентность, инверсия, объединение, пересечение, дополнение).

Теперь перейдем к вопросу о классификации каузальных и факторных детерминаций образовательных стандартов.

Дальнейшее изложение мы предполагаем построить по следующим «шкагам».

1. Выделим признаки (основания) классификации причин и факторов: **экзогенные** и **эндогенные** (по отношению к системе образования); **иерархичности**; **временные**; **глобальные** и **локальные** (с точки зрения меры их актуализации при разработке и введении образовательных стандартов); **реальные**; **прогнозируемые**; **сценарные** (в аспекте возможных сценариев социально-экономического и политического развития по критерию его национально-прогрессивной направленности); **позитивные** и

негативные (по характеру их воздействия на развитие отечественного образования).

Видимо, для аналитических целей можно рекомендовать разработчикам образовательных стандартов заполнить таблицу с использованием нижеследующих аббревиатур (структура таблицы приводится в заключении раздела).

Относительно признаков (оснований) классификации и их кодирования выскажем ряд замечаний. Эндогенный/экзогенный характер соответствующей детерминации (КДОС – ФДОС) станем отмечать знаком «+» (в заключающих их данный раздел таблицах).

Признак иерархичности будем характеризовать посредством авторского коэффициента иерархичности (АКИ), означающего субъективное мнение автора относительно степени воздействия тех или иных причин и факторов на систему образования или стандарт образования: сильное, среднее и слабое (кодируется соответственно римскими цифрами III; II; I).

Временным основаниям классификации мы дадим одну из трех традиционных перспектив (краткосрочная – до 2000 г.; среднесрочная – до 2003 г., дальнесрочная – до 2010 г., т. е. охватим цикл образования в средней (полной) школе и почти 2–3 цикла в системах начального, среднего и высшего образования) и обозначим в таблице славянскими буквами К; С; Д. Глобальные, локальные, реальные, прогнозируемые, позитивные и негативные признаки и в таблице получат соответственно аббревиатуры Г; Л; Р; Пр; П; Н.

Сценарные основания будут отражены под индексами $C^I; C^{II}; C^{III}$, что соответствует авторскому видению одного из возможных сценариев развития России: ускоренного прогрессивного развития, замедленного развития (при сохранении устойчивой ориентации на государственные интересы) и неблагоприятного развития (в темпах и направленности дальнейших социально-экономических процессов и т. п.).

Во всех случаях, когда тот или иной признак будет носить неясный (неоднозначный) характер, разработчик может фиксировать свою субъективную акцентацию (допуская, понятно, и возможность иных).

2. Построим оба ряда детерминаций по следующим группам: **экономические; социальные** (включая «рынок труда», по-

литику занятости и т. п.); **политические** (в т.ч. и относящиеся к образовательной политике); **ресурсные** (финансовые, материальные и др.); **правовые**; **культурно-исторические** (традиции, академическая культура; цели и ценности образования и т. д.); **морально-психологические***.

Для целей табличного (завершающего) представления излагаемого раздела принимаем обозначения: конкретная каузальная детерминация будет иметь в таблице, например, вид: С– (латинская буква и порядковый номер, полученный при описании «меню» причин); конкретный фактор по аналогии получит код, скажем, F 17.

2.1. Каузальные детерминации ОС

С1 экономические (смена экономического курса России)

Смена ориентаций образования, формирование новой ресурсной политики и новой экономики образования, актуализация проблемы связей профессионального образования и рынков труда и т. д.);

С2 социальные

(общемировые тенденции к переходу к постиндустриальному обществу, обществу образования, информационному обществу; процессы интенсивной социальной стратификации; актуализация проблем негативной и позитивной дискриминации образования, формирование новых типов связи образования и общества и т. п.);

С3 политические

(новая роль государства как гаранта образования; разгосударствление образования; введение новых формул и субъектов компетенции в области образования и образовательной политики и т. д.);

С4 ресурсные

(освоение принципов и механизма частного финансирования; изменения в соотношениях государственных и частных форм финансирования образования; обеспечение ресурсно-финансовой ответственности всех субъектов образовательной политики за качество образования и т. д.);

С5 правовые

* Мы отдаем себе отчет в достаточной субъективности оснований для выделения именно этих групп каузальных и факторных детерминаций, тем более – отнесения конкретных причин и факторов к одной группе или ряду групп.

(формирование адекватной конституционной, законодательной и нормативной базы образования и образовательных стандартов; актуализация проблемы защиты прав потребителя в условиях многообразия образовательных практик, диверсификации образования; обеспечение конвертируемости образования на территории России и т. д.);

С6 культурно-исторические

(сохранение единого культурного, образовательного и научного пространства, новые механизмы социально-культурной интеграции субъектов Российской Федерации и т. п.);

С7 морально-психологические

(поддержание в новых условиях чувства общенациональной и национальной идентификации; проблемы формирования единого гражданского сознания; оптимизация путей решения поддержания чувств общности и уникальности, а также ориентаций на верность традициям и рациональную приверженность к модернизации и т. д.).

2.2. Факторные детерминации ОС

Экономические:

F1 глобальные общецивилизационные и экономические тенденции;

F2 макроэкономические структуры и процессы;

F3 микроэкономические структуры и процессы;

F4 переформирование инвестиционных потоков и субъектов финансирования образования;

F5 формы и системы оплаты труда.

Замечание № 1 (к F2–F5)

С. Хайнеман, например, считает, что такие факторы, как накопление труда, структура заработной платы и вознаграждений, отраслевая дифференциация заработной платы (как еще одна аномалия централизованного планирования, «заглушающая» нормальные сигналы образовательной системе в части определения конъюнктуры при организации профессионального образования), низкая эффективность образования (включая соотношение «обучающий–обучаемый»), вертикальная структура профессионального образования вместо горизонтальной приводят к деформации в целеполагании образования, ограничению специализации, сужению профилей подготовки, к превалированию в требованиях к выпускникам статичных навыков по сравне-

нию с динамичными навыками, к заужению личностно-социальной компетенции выпускников в части их осознанного выбора, принятия на себя ответственности, использования информации в проблемных (неожиданных) обстоятельствах, ориентации на консервирование устаревающих педагогических организационных форм и технологий, унификации образовательных программ и их содержания, структурному консерватизму [714].

Уместно, например, привести такую иллюстрацию: оптимизация образовательных стандартов по оси «личность–экономика–рынок труда» естественным образом ведет к преобразованиям и существенному усложнению социально-образовательных инфраструктур. Например, в Англии функционировало (по состоянию на начало 1990-х гг.) около 300 служб информации и ориентации в сфере образования, во Франции – 180 – с четко выраженными функциями: информационной (о потребностях экономики) и образовательных потребностях населения; диагностирующей (относительно образовательных потребностей и возможностей абитуриентов и др. категорий учащихся); ориентационной (по поводу потенциала образовательной сферы, возможной модификации образовательных требований и изменения в содержании образования); прогностичной (отслеживание многообразных тенденций, в т. ч. в изменениях образовательных потребностей).

F6 новые модели квалификаций и компетенций и способов формирования карьеры;

F7 глобализация рынков труда;

Социальные:

F8 концептуальная ориентация государства на стратегию развития человеческих ресурсов или человеческого капитала;

F9 демографическая ситуация и демографические тенденции;

F10 меры выраженности в стратегиях страны тенденций перехода от технической к антропогенной цивилизации и мировых социальных процессов;

F11 степень интеграции социальной и образовательной политики;

F12 социальная корреляция отсева, отчуждения от образования, неуспеваемости;

F13 соотношение функций образования: социальной селекции и социального выравнивания; средства культуры и интегрирования человека в «социальную машину»;

F14 структурные неравенства в системе образования;

F15 интернализация международного образовательного пространства (процесс образовательной конвергенции);

F16 глобализация рынков образовательных учреждений (формирование некой новой «модернизированной общности»);

F17 состояние социальной среды, в которой существует образование;

F18 информационная перенасыщенность социальной среды;

F19 формы консолидации семьи, общества, религиозных конфессий, СМИ, культуры, науки, социальных партнеров;

F20 тип базисной модели функционирования между субъектами образовательного процесса в системах общего и профессионального образования;

F21 принципы структурирования образовательного пространства;

F22 «нагруженность образования собственно социальными функциями.

Замечание № 2 (к F18, F19)

Ученые все чаще свидетельствуют о феномене информационного перенасыщения социальной среды; о выходе к порогу «общества знаний». В частности, В.А. Поляков говорит в этой связи о повышении качества научной информации, о модернизации старых и освоении новых, в т.ч. информационных технологий, о все более широком выполнении информацией присущих ей коммуникационных, управленческих, научных, культурных, учебно-воспитательных и др. функций [551].

Дискуссия последнего года о характере самого закона о государственном образовательном стандарте, о понятии «обязательный минимум содержания образования», о формате требований к выпускникам и т. д. снова и снова ставит перед научной и академической общественностью проблему полемической культуры и этики в столь поляризованном мире ценностей и ориентаций (заметим, что это отнюдь не эквивалент поликультурного типа общества), каким является нынешний российский – по слову Бл.Августина: «В главном – единство; в спорном – свобода; во всем – любовь»).

Политические:

F23 выбор стратегических целей и ценностей образования (аксиология образования);

F24 формирование целевого тезауруса образовательного стандарта;

F25 экспликация социального заказа на образование (например, университеты России и проблемы национального развития: университеты и экономическое развитие и т. д.);

F26 мера выраженности ориентации политики на концепцию устойчивого развития, культуры мира;

F27 структурирование образовательного пространства (структурная сбалансированность образовательной системы);

F28 способы формирования политических курсов и политик;

F29 компетенции органов законодательной и исполнительной власти различных уровней в области образования;

F30 состояние индекса человеческого развития.

Замечание № 3 (к F25 и F30)

Саха Лоренс Дж. говорит по поводу этого фактора: «Если взаимосвязь между образованием и национальным развитием весьма сложна, то вопрос о роли различных ступеней образования... в процессе развития представляется еще более запутанным. Каждую ступень следует рассматривать с учетом потребностей целевых групп населения, ее функций, содержания образования, предполагаемой отдачи, систем набора и подготовки учителей, расходов и источников финансирования учебной деятельности» [570].

Австралийский ученый-социолог отмечает, например, необходимость осознания взаимосвязи между университетами и многомерной концепцией национального развития (в трех измерениях последнего: экономическом, социокультурном и политическом).

Говоря о проблемах эффективности высшего образования, Саха делает определенный вывод о том, что «... приватизация университетов может оказаться неэффективной. В этом отношении эффективность оценивается с точки зрения обеспечения высшего образования для большого числа способных учащихся... Приватизированная университетская система реагирует скорее на требования рыночных сил, чем на нужды общества...» [570].

Именно с точки зрения трех отмеченных аспектов развития следует иметь в виду индикатор, которым пользуются эксперты ООН – Human Development Index – индекс человеческого развития. Он рассчитывается на основании характеристик продолжительности жизни, уровня знаний и степени овладения ресурсами.

Исследовательский институт социального развития ООН определял уже в 1992 году индекс человеческого развития для России равным 0,856 (для США – 0,925, Японии – 0,929). Но то был еще только 1992 год!

Ресурсные:

F31 формирование новой экономической модели образования;

F32 проблематизация категории «обязательного минимума содержания образования» как основы нормативов финансирования образования;

F33 тенденция к смешанному финансированию; соотношение частных и государственных форм образования;

F34 диверсификация образования как способ формирования дуалистической системы школ» (Жан-Клод Эшер и Тьерри Шевайе);

F35 вклад бизнеса в профессиональное образование (бизнес как бенефициарий профессионального образования);

F36 состояние «сетей знаний».

Замечание № 4 (к F35).

Жан-Клод Эшер и Тьерри Шевайе, преподаватели Бургундского университета в Дижоне (Франция), считают, например, что оптимальная формула финансирования высшего образования предполагает:

– доминирующую роль государственного финансирования, включающего в себя «... набор таких элементов, как базовая неограниченная паушальная субсидия учебным заведениям, обеспечивающая минимум надежности и непрерывности учебного процесса; специальные субсидии, представленные по соглашению между каждым учебным заведением и одним или рядом государственных учреждений, финансируемые на период в несколько лет и подлежащие промежуточной оценке и пересмотру; субсидии (стипендии) студентам, устанавливаемые в зависимости от

дохода и помогающие им оплачивать как обучение, так и содержание, гарантии под займы студентам» [768];

– частное финансирование в формах субсидий, отчислений фирм и др.

Правовые:

F37 создание конституционной и законодательной базы образования;

F38 интеграция норм международного гуманитарного и образовательного права в российское законодательство (на уровне федерации и ее субъектов);

F39 защита прав потребителей образовательных услуг;

F40 правовые механизмы обеспечения процессов саморегулирования саморазвития образования;

F41 механизмы контроля, оценочные процедуры и их последствия;

F42 состояние правосознания субъектов образовательного процесса по вопросам образовательного законодательства (правовослушание системы образования);

F43 проблема гармонизации законодательных норм и законодательных актов различных уровней;

F44 компетентность экспертов и политических лидеров в области российского и международного образовательного права, проблем образования, формирования и осуществления образовательной политики.

Замечание № 5 (к F43)

В статье «Демократизация образования по-российски: снова в начале пути?» М.И. Фишер справедливо отмечает серьезные недостатки федерального закона «Об образовании» и делает вывод «Противоречивость, отсутствие системности и соподчиненности ключевых целей делают заведомо невозможной их комплексную реализацию» [703].

В самом деле, как согласовать базовые принципы, заложенные в закон: общедоступность, свободу и плюрализм, государственно-общественный характер управления образованием и автономность учебного заведения?! Или, как сочетать принцип свободы и плюрализма с приоритетами общечеловеческих ценностей?

Культурно-исторические:

F45 характер образовательной системы, в т. ч. высшего образования: бинарный (университетский и неуниверситетский секторы), дуалистический (государственный и частный секторы), дискретный или непрерывный;

F46 эпистемологические и философские общегосударственные (общенациональные) принципы, определяющие научную ориентацию кадров, подходы к преподаванию;

F47 поддерживаемые обществом модели развития образования (экстенсивные—интенсивные);

F48 релевативность содержания и ценностных ориентаций учебных дисциплин;

F49 процессы усложнения академических структур;

F50 состояние культуры проектирования образования;

F51 соотношение тенденций традиционализма-модернизма и реализма в образовании;

F52 состояние источников знаний;

F53 культура учебно-методического сопровождения (характер и уровень академической культуры);

F54 характер культуры управления образованием;

F55 состояние педагогической науки;

F56 системы педагогического образования;

F57 выбор центрирующих факторов при разработке образовательных стандартов;

F58 перспективность педагогической деятельности и формат педагогической карьеры;

F59 тенденции гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации, университетизации образования;

F60 культура плюрализма в образовательной системе и реализация принципов содержания и технологий поликультурного образования;

F61 интеграция линий обучения и культурного развития в образовании.

Замечание № 6 (к F51)

«Сегодня,— пишут М.П.Поволяева и С.Е.Пахомова,— сложилась парадоксальная ситуация, когда наиболее острые проблемы образовательной практики вызваны не сопротивлением рефор-

маторской идеологии, а, наоборот, попытками формирования нововведений» [484, 3].

Нам очень важно, свободно ориентируясь в западной образовательной практике, не раствориться в ней, научиться развивать отечественную теорию образования и философию образования в контексте мировой культуры, а опыт зарубежный использовать не как образец, а как ориентир.

Конечно, нельзя упускать из виду и то обстоятельство, которое отмечается упомянутыми авторами: «В этот момент изоляции двух культурных пластов нарушается преемственность: достигнутое на предшествующем этапе уже не может быть проигнорировано, но и не становится завоеванным рубежом. Образование, оторванное от культурных корней, теряет собственную логику развития, возвращается к исходному состоянию, система его ценностей идеологизируется и предельно упрощается».

Чтобы не пренебречь заветом великого поэта:
«...Едва опомнившись, молодые поколения,
Жестоких опытов собирая поздний плод,
Они торопятся с расходом счесть приход».

Морально-психологические:

F62 морально-ценностные ориентации педагогов;

F63 академический этос, принятый (доминирующий) в стране;

F64 состояние этно-педагогического сознания;

F65 морально-психологический климат в обществе.

Замечание № 7 (к F63)

«В какой степени,— спрашивает Т.Хюсен,—должен университет нести ответственность за формирование у студентов морально-этических норм? Это, конечно, весьма деликатная задача в условиях плюралистического общества. Но если есть такая категория, как академический этос, то суть его состоит в поиске истины, что традиционно является руководящим этическим принципом исследований» [719, 36].

Итак, на заключительном отрезке второго шага избранного нами алгоритма изложения выскажем несколько итоговых суждений.

Бросается в глаза количественная разница между каузальными и факторными детерминациями. Она — естественна. Причины носят более устойчивый, концентрированный характер. Они не расположены в континууме: прошлое — настоящее — будущее. Факторы, напротив, именно и прорастают в этом континуальном ряду, множась, дробясь, сталкиваясь друг с другом, образуя сложнейшие, и заметим — междисциплинарное по сути своей совокупное воздействие на институт образования и феномен его стандартизации.

Многофакторный характер образования и образовательного стандарта — налицо. Но это только означает, сколь возрастают требования к культуре управления образованием, методологии его исследования, компетенции экспертов: выбор «нужного», «актуального» меню факторов, предвосхищение «сторожащих» нас, но то ли запряженных в сложных комбинациях реальности, то ли внезапно для нас вырывающихся чуть ли не из бытия, — все это как раз аргументы в пользу нашего тезиса: формирование образовательного стандарта не может быть ничем иным, как типом социально-образовательной и философско-образовательной культуры и типом социальной технологии, глубоко целостной и междисциплинарной.

3. Представим выделенные причины и факторы в Макете интегральной таблицы каузально-факторных детерминаций образовательного стандарта (Таблица 7.), т.е. осуществим «наложение» первого и второго шагов в зависимости от возможных сценариев развития России (C' ; C'' ; C''').

Приведенный Макет интегральной таблицы, по-видимому, может составить одну из возможных линий развития методологических оснований культуры стандартизации образования (как одного из компонента инструментария методолога-проектировщика ОС).

Переходим к описанию последней из четырех сторон заявленного в начале третьей главы семантического четырехугольника — образовательный стандарт в контексте социально-экономической и образовательной политики.

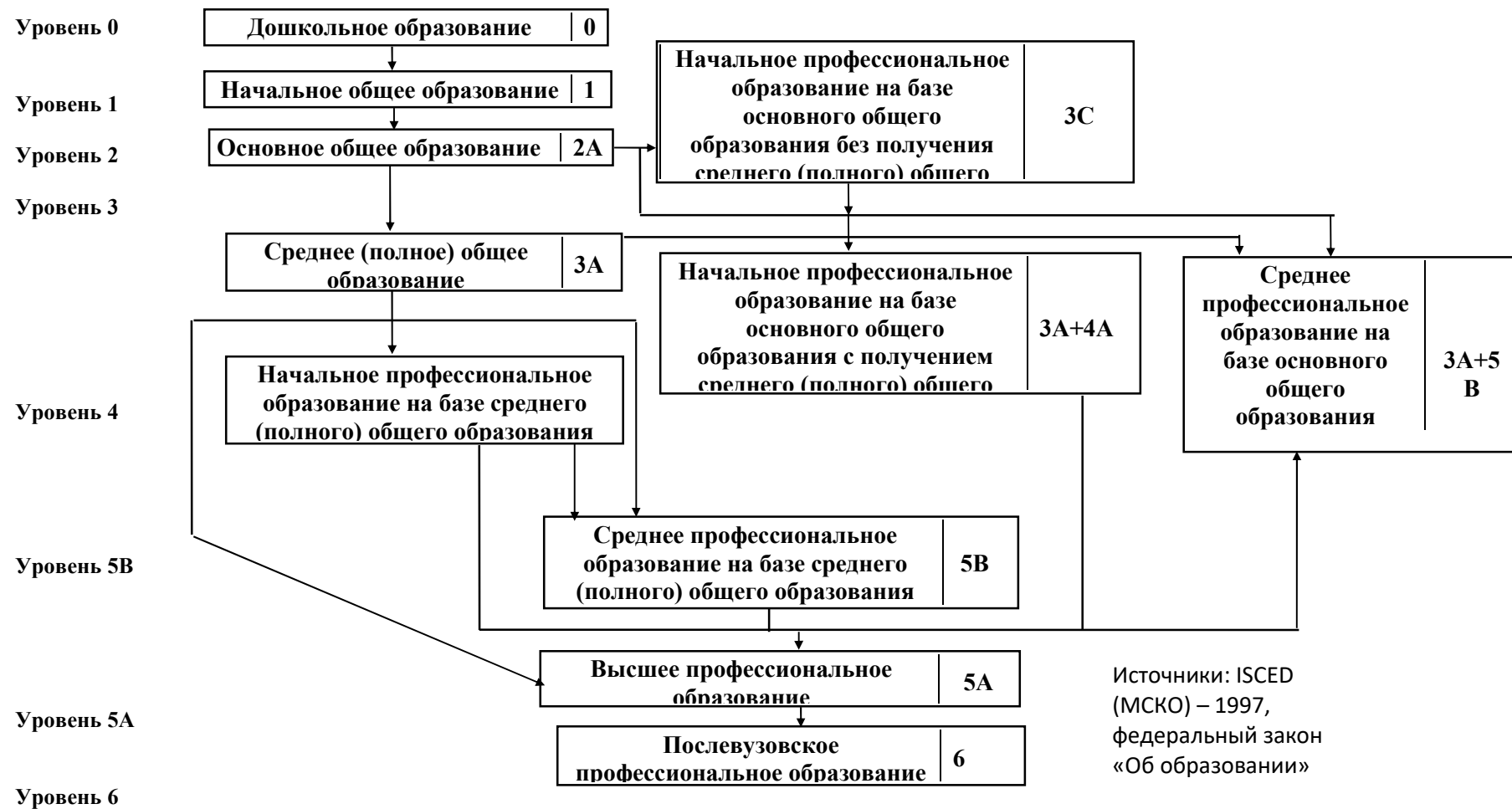


Рис. 1. Образовательная система в России в сопоставлении с ISCED (МКО)–1997

**Количественные показатели состояния образовательной системы России, представленной
в сопоставление с ISCED (МСКО)—1997**

Уровни образования				Количество образовательных учреждений (тыс.)	Количество обучающихся (тыс. человек)	
ISCED			Российская Федерация			
Начальное образование первичное образование		Доначальное образование	0	Дошкольное образование	64,2	5100
		Начальное образование	1			
Среднее образование вторичное образование		Первый этап среднего образования	2А 2В 2С	Основное общее образование Среднее (полное) общее образование Начальное проф. образов.	67,2 в т.ч. 0,57 — негосударственные	21400
		Второй этап среднего образования	3А 3В 3С			
После-среднее вторичное образование	Не третичное образование	Послесреднее не третичное образование	4А 4В	Начальное профессиональное образование	4,1	1700,0
	третичное образование		5А 5В				Высшее профессиональное образование Среднее профессиональное образование
		Второй этап третичного образования	6		0,578—Государственные вузы 0,290—негосударственные вузы 2,6—Государственные ссузы* 0,1—негосударственные ссуза	2800,0 1923,3- 2000,0

* ССУЗ — среднее специальное учебное заведение (колледж, техникум, училище).

3.5. Выводы

Рассмотрение ОС в силовом поле семантического четырехугольника, обозначающим концептуальное пространство образовательного стандарта, обосновывалось нами следующими соображениями.

Первое. Философский анализ пытается «... сформулировать новые ценности и идеалы образования» [695, 3]. В русле различных философских традиций, начиная от античной философии и кончая современными философскими интерпретациями образования (представленными, например, такими направлениями, как эмпирико-аналитическая философия образования, в т.ч. критическим рационализмом; педагогической антропологией; герменевтическими направлениями – феноменологическим, экзистенциальным, диалогическим, критическо-эмансипаторным, психолого-аналитическим и религиозно-теологическим направлениями) формируется все многообразие ценностно-смысловых «наполнений» образования.

Как заметил В.М.Розин, «Философия образования обсуждает предельные основания образования и педагогики, место и смысл образования в культурном универсуме жизни, понимание человека и идеала образованности, смысл и особенности педагогической деятельности и т. п.» [695, 12].

Именно здесь мы видели необходимость выделения философского ракурса ОС, т. е. того ценностно-смыслового притяжения, сконцентрированного в философии образования, которое воздействует и на образование, и на образовательный стандарт.

Мы предложили для формирования адекватного своему и будущему времени образованию четыре иерархически распространенных ценностно-смысловых ряда, задаваемые философским ракурсом: направление движения метасоциума; сущностная взаимообусловленность категориальной пары «тип образования – тип общества»; аксиология образования; гуманистическая направленность развития как императивная тенденция.

Один из главных выводов состоит в том, что развитие системы образования, ее структурных составляющих, ее подлинные ценности несовместимы ни с ретроградным консерватизмом, ни с амбициями авангардистов, нередко выступающих под флагом инновационных начинаний и проектов.

Еще одним «возбуждающим» началом выступает наличная парадигмальная культура в обществе и образовании, которую, как определенную объективную реальность, «встречает» стандарт. Образование, его «образ» складываются и структурируются в содержательном, организационном, технологическом и иных планах в ракурсе «живущих» (и, может быть, «уже доживающих свой век») парадигм – как целостной системы реперов, сфокусировавших в себе господствующие типы мышления и практики. Разработанная нами таблица современных парадигм и их актуального (проявленного) воздействия на образовательный стандарт может представлять интерес для углубления методологической культуры стандартизации в образовании (в ключе системной методологии).

Второе. Нельзя сбрасывать со счета, что в образовании, как и в обществе, накоплены энергии прошлого, разворачиваются энергии настоящего, зарождаются энергии будущего. Этим обстоятельством обусловлен наш выбор историко-эволюционного и культурно-исторического подходов в качестве адекватной аналитической посылки. Но и не только им. Мы хотели противопоставить объективную эволюционную природу образования тому реформаторскому буму, который вот уже сколько лет буквально изматывает накопленный веками и десятилетиями потенциал отечественной культурно-образовательной традиции и системы образования. Мы также пытались высказаться в том смысле, что ОС, как явление углубления проектной культуры в образовании, не предполагает вовсе отрицания прошлого опыта планирования образования. Образование столь много значит для судеб человечества и человека, что оно объективно жизнеспособно только в режиме эволюционного развития.

Третье. Отражением системной природы образования и образовательного стандарта являются их реакции на получаемые ими каузальные и факторные импульсы. Они «посылаются» из

различных зон, источников и являют собой противоречивую, несбалансированную, динамичную систему влияний и воздействий.

Нами предложена классификация каузальных и факторных детерминаций, разработана сотовая модель описания и прогнозирования их воздействия на предпроектном этапе разработки ОС.

Четвертое. Острейшей проблемой в современном российском обществе стало рассогласование экономической, социальной и образовательной политик. Мы склоняемся к тезису о необходимости интегрирования этих трех линий политики, декларирование которого (по крайней мере) должно быть осуществлено в Национальной доктрине образования и новой редакции Федеральной программы развития образования в России.

Концептуальное пространство ОС – это предтеоретическая рефлексия. Сущность образовательного стандарта осмысливается другим типом знания – теоретического, вбирающего в себя эмпирию стандартизации в образовании и структурирующегося согласно законам генезиса и становления теории (междисциплинарной, снова подчеркнем мы).

ГЛАВА 4. ОСНОВАНИЯ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Данная глава занимает центральное место в принятой нами логике исследования. Ее цель состоит не в том, чтобы предложить завершенную, пусть даже и относительно, теорию образовательного стандарта.

Мы далеки от подобного рода амбиций и по этическим, и по гносеологическим причинам.

Этический аспект основывается на том, ставшем для нас очевидном факте, что уже не один год в мире формируется многообразная культура образовательного стандарта, разрабатываются многочисленные модели ОС на различающихся концептуально-теоретических основах. Процесс этот — повсеместный и постоянно расширяющийся. В диссертации отмечена только незначительная часть этой общепланетарной и российской картины, лишь некоторые ее стороны. Сегодня даже не представляется возможным сформировать мировую библиографию публикаций, посвященных образовательному стандарту!

Более того, вообще, этика (социального методолога, во всяком случае) не должна позволять исследователю «выходить» с претензиями на бесспорность, исчерпанность и уникальность той или иной методологической конструкции.

Гносеологический же аспект состоит в том, что образовательный стандарт принадлежит к **социальным феноменам**. Как таковой, он не «вправе» декларировать некое «абсолютное знание» с его статусом неоспоримой истины, равнообязательной для всех культурно-образовательных традиций.

Цель настоящей главы мы видим в том, чтобы в рамках формирования некоторых оснований теории (и при том — теории особого рода):

- 1) **показать** актуальность проблем создания целостной теории образовательного стандарта как теории междисциплинарной;
- 2) **обосновать** авторскую дефиницию образовательного стандарта как **полидефиницию**, каждая из составляющей которой отражает ту или иную существенную связь, сторону, грань, особенность этого феномена;
- 3) **описать** объекты, структурные и функциональные характеристики ОС, принципы стандартизации;

- 4) **раскрыть** эвристический потенциал интерпретации образовательного стандарта как социальной нормы и информационной модели;
- 5) **предложить** логико-категориальный план ОС в формате его тезауруса.

4.1. Проблема создания целостной теории образовательного стандарта

Создание теории образовательного стандарта — дело будущего. Но актуальной задачей сегодняшнего дня является активное продвижение в направлении рефлексирования теоретических основ ОС [8; 11; 44; 73; 87; 90; 96; 101; 117; 167; 357; 608; 769].

В своем Постановлении (лето 1998 г.) Бюро Президиума Российской академии образования «О ходе исследований в области образовательных стандартов» впервые «отметило необходимость» развития теории стандартов.

Движение гносеологии образовательного стандарта к осмыслению его теоретических основ выявило недостаточность общепедагогического ракурса для целей развития культуры образовательного стандарта и его проектирования.

Педагогический аспект, как это пытались мы показать в п. 2.3, выступает только одним из многих в столь системном междисциплинарном феномене, как ОС.

В данном разделе мы намереваемся выявить:

- почему создание оснований теории образовательного стандарта рассматривается нами как насущная задача и какие существуют предпосылки их формирования?
- каковы гносеологические особенности теоретических оснований ОС, выступающего, в свою очередь, рефлексивной нормой такой рефлексивной системы, как образование?
- что мы понимаем под основаниями теории и можно ли обозначить необходимые и достаточные критерии для построения оптимального формата оснований теории, их верхние и нижние пределы?

Экспоненциального приращения знаний, столь стремительно приближающего нас к образовательному обществу, мы не раз касались в тексте диссертации. Знания фактологического и узкоспециального — прежде всего; гораздо медленнее возрастают массив и культура междисциплинарных и методологических знаний и способов деятельности, когда само научное знание выступает объектом методологического моделирования.

Собственно общий замысел исследования и задумывался нами в этом ключе — ключе методологии науки об образовательном стандарте. Можно напомнить соображения М.С.Бургина и В.И.Кузнецова относительно методологии науки как научной дисциплины, дающей «...полное и пригодное для использования знание о свойствах, структурах, закономерностях возникновения, функционирования и развития систем научного знания, а также об их взаимосвязях и применениях» [118, 9].

При этом, что особенно важно подчеркнуть для исследуемой проблемы, нужно видеть в теории (теоретических основаниях) не только форму организации знания об образовательном стандарте (знания пока еще, к сожалению, даже не систематизированного), но и способ (метод) получения прагматического преломления нового знания о нем. «Создаваемая теория, — пишут упоминаемые выше авторы, — должна содержать некоторые универсальные элементы, существование которых предполагает статус теории» (и статус оснований теории — добавим от себя — В.Б.) [118, 18].

В силу каких обстоятельств становится актуальной теоретическая проработка ОС?

Известно, что теория представляет собой систему знаний высокой степени общности и высокой меры организации. Понятно, что этому требованию, предъявляемому к теории, должны в определенной степени удовлетворять и основания теории.

Пока же знания об образовательном стандарте являют собой некую неупорядоченную их совокупность, которую, однако, вполне можно расценить как **исходную теоретическую основу** (наряду с исходной **эмпирической основой**) теоретических оснований. Гораздо слабее разработаны элементы логико-лингвистической и модально-репрезентативных подсистем оснований теории.

Разъединенные элементы теоретического знания, носящие языковой характер, имеющие информационную и рефлексивную природу, логически остаются неупорядоченными, неструктурированными. Хотя в них достаточно широко представлены такие тематические планы, как принципы стандартизации, функции ОС, причины, порождающие этот феномен и разумеется сам образовательный стандарт как объект исследования.

По существу мы имеем дело с уже вполне сложившейся предметной областью, т. е. той сферой образования и социальной реальности, на рефлексию которой и призвана претендовать теория образовательного стандарта. «Методологически центральную роль в формировании теории, – по мнению исследователей, – играет лежащий в ее основе идеализированный объект – теоретическая модель существенных связей реальности, представленных с помощью гипотетических допущений и идеализаций. Построение идеализированного объекта теории – необходимый этап создания любой теории, осуществляемый в специфических для разных областей знания формах» [118, 109].

Можно сказать, что **собственная логика развития** образовательного стандарта ведет к возникновению теоретического знания, теории и ее оснований.

Создание оснований теории ОС позволит:

- выявить существенные свойства стандарта и их моделирования;
- систематизировать факторы, типы и виды ОС на основе эксплицирования закономерных тенденций, связей и т. д.;
- описать и объяснить реальность стандартизации в образовании;
- оснастить проектировщиков ОС методологией прогнозирования;
- оптимизировать праксиологию стандартизации;
- развить коммуникативную функцию (в т. ч. между различными образовательными практиками).

Формирование оснований теории может углубить представление об образовательном стандарте как средстве управления системой образования в новых условиях, как способе развития образования, как конструкте с высокой прогностической эффективностью, как основании для оценки и диагностики, как факторе организационно-технологического обновления образовательного процесса, как метанормы в системе социальных норм.

Нам очевидно, что без теории стандарта нельзя решить ряд принципиальных задач, например таких, как:

- развитие ОС, их обновление и динамика;
- прогнозирование направлений движения ОС;
- формирование систем управления качеством образования;
- упорядочение нормативной базы образования и др.

Следующей причиной выступает быстро распространяющаяся практика стандартизации образования, развертывающаяся в контурах весьма различающихся между собой образовательных,

философских, социально-культурных парадигм. Этот непрестанно множасьщийся опыт многообразных практик стандартизации как на внутристрановом, так и на международном уровнях угрожает разрывом целостной социально-образовательной ткани, если не отыскать не только меру разнообразия, но и парадигм (методологий), а также средств их коммуникативных взаимодействий, некоего нового языка – средства установления коммуникаций между разительно разнящимися сегментами единого планетарного, материкового, регионально-субрегионального (в международном измерении), странового образовательного пространства. Уже в ближайшее десятилетие актуализируется вопрос: образование — это разбегающиеся пространства? Ведь несомненно, что качественные и количественные характеристики образовательной системы вовсе не находятся в прямой зависимости от гипертрофированного разнообразия образовательных практик, от либерально-неумеренной плюрализации образования. И именно поэтому **мера разнообразия** становится актуальной категорией философии образования и теории ОС.

Итак, практика стандартизации образования есть стартовое условие построения оснований теории ОС.

Далее. Анализ различных концептуальных моделей, в идейно-силовых полях которых велась и ведется разработка ОС, позволяет увидеть, во-первых, некоторые предельно общие черты стандартов и, во-вторых, их высокую степень потенциальной комплементарности, когда достоинства одних моделей ОС легко дополнить достоинствами других, уменьшая их совокупный негативный потенциал.

Обозначается направление движения — в сторону интеграции моделей ОС в своего рода ОС — магниты, которые будут удерживать вокруг себя разбегающиеся по законам центробежного плюрализма образовательные — практики (отрефлексированные в соответствующих ОС), а те, в свою очередь, посредством коммуникативных каналов, обустроят сходящиеся в сущностном, ценностно-смысловом плане страновое, континентальное, общемировое образовательное пространство.

К предельно общим, как нам показалось, признакам ОС можно сегодня причислить:

- ориентированность стандартов на цели (целецентризм ОС), хотя, разумеется, формы и меры экспликации целей весьма разнятся;

- решенную в той или иной манере, культурно-образовательной традиции, том или ином парадигмальном ключе когнитивно-деятельностную направленность ОС;
- выраженную в той или иной степени результирующую, оценочно-диагностическую тенденцию в общем, порой не лишенном противоречий, концептуальном строе стандарта (мера рассеяния от этой центрирующей стандарт концептуальной установки на конечный результат и диагностичность довольно значительная, так что относительно одних стандартов — скажем, NVQ в профессиональном образовании Великобритании можно говорить как о стандартах конечных результатов образовательного процесса, а о других, например, проектах стандартов общего образования в России, как о стандартах с несомненной «входной», процессуальной» ориентацией);
- укрупнение единиц проектирования целеполагательного и когнитивного (содержательного) компонентов стандарта, отход от проекции в нем классической парадигмы в сторону становящейся, которую мы назвали бы парадигмой «обеспечения жизнедеятельностной компетенции личности»^{*};
- постепенную смену полипредметной организации содержания образования на интернирующую;
- многоуровневый характер ОС, который по-разному выражается в «семействах» образовательных стандартов (а национальные стандарты образуют своего рода семьи-нормы»), а именно: ОС различных, но определенным образом в структурном и содержательном планах сопряженных между собой уровней и профессионального образования; соподчинение уровней в самом ОС (целей, требований) таким очевидным для пользователя образом, который позволяет идентифицировать выходные характеристики (параметры) данного уровня и личные возможности и претензии обучающихся (равно как входные «параметры» последующего, более высокого уровня образовательной системы);
- многополярный синтаксис ОС (в широком смысле слова, включающий в себя три эпицентра: один — в содержательном или ценностно-целевом пространстве стандарта (выделение, скажем, ядерных учебных

^{*} Это сказывается на *синтаксисе* и *стилистике* ОС. Синтаксисом ОС в *узком смысле* слова мы называем характерные средства и правила построения когнитивного, целевого и деятельностного атрибутов стандарта, сочетаемость и порядок избираемых единиц их выражения (дидактических единиц, модулей, их лексический и дидактический строй). По существу, как и в лингвистике, говоря о синтаксисе, мы ведем речь о тех механизмах (композиционных, мотивационных, педагогических, организационно-технологических и иных), которые способны обеспечить переход от стандарта к образовательному процессу, о способе «развертывания» единственного (как такового) в своем роде ОС в бесчисленное количество индивидуализированных практик его реализации, релевантных личностному многообразию его (стандарта) пользователей-субъектов образовательного процесса. В этом смысле мы усматриваем в приписываемом стандарту эффекте ограничения академического творчества не более чем досадное недоразумение. Дело заключается не в пороках ОС как социально-информационной и ценностно-смысловой нормы образования и образованности, а в недостатках синтаксической организации стандарта и господствующем в массовом педагогическом сознании парадигмы.

Синтаксисом в *широком смысле* слова мы называем построение, порядок модели ОС как социально-образовательного и педагогически-информационного конструкта — нормы.

Стистика образовательного стандарта как и принято в языкознании, может быть исполнена «в нейтральном, высоком и низком» уровнях, но она не должна, как нам видится, значительно расходиться с закрепленной национальной культурно-образовательной традицией, языковой парадигмой эпохи и культуры (особенно в ценностно-смысловой архитектонике стандарта).

дисциплин, целей); второй — в содержательно-этническом (содержательно-географическом) измерении ОС (различные типы национально-региональных компонентов); третий — в отражении в ОС политического (управленческого) климата, в котором функционирует данная система образования (реализуемая, на самом деле, мера академических свобод, автономии и компетенции уровней управления);

- возрастание ценностно-целевого потенциала ОС, смещение в сторону нравственного центра;

- усиление эргономической культуры ОС, проявляющейся в возрастании «чувствительности» стандарта к психофизиологическим нагрузкам образования на организм;

- имплицитную заданность образовательного процесса на его определенный организационно-технологический тип;

- формирование ОС в контексте многосубъектного (консолидированного) пользователя его;

- интерпретацию образовательного стандарта как метанормы (социальной), в которой концентрированно выражены установки государства и общества на цели общенационального развития, место и роль образования в их достижении;

- повсеместно заявляющий о себе курс на высокие национальные стандарты, свидетельствующие о выборе образовательных стратегий как приоритетных.

К предпосылкам создания оснований теории, мы относим и сформировавшийся исходный базис оснований: ОС как концентрированный «образ» образования; отражение в типе ОС заданного типа культуры и культуры человека; стандарт в формате информационной модели меры качества образования, базовый элемент организационно-экономического механизма, образовательных отношений и др.

Охарактеризованные предпосылки создания оснований теории, включая их исходный базис, естественным образом ставят перед нами вопрос о гносеологических особенностях оснований теории ОС как определенного теоретического конструкта. ОС — национален, историчен, культуросообразен. На этой норме и ее интерпретации лежат «родовые» черты **единичного — субъективного** (привносимого его «творцом») **особенного** (идушего от культурно-образовательной традиции), **всеобщего** (присущего в общечеловеческом, транснациональном компоненте стандарта).

Мы уже отметили, что осмысление ОС сегодня не может подняться до уровня теории: слишком молод этот социально-образовательный феномен, представляющийся пока еще отнюдь

не бесспорным и вызывающий к себе противоречивое отношение.

Тело же социальной теории, как известно, формируется из теоретического осмысления опыта, отмеченного чертами национального, транскультурного, надсубъективного. Этот «инвариант» и есть строительный материал систем социальных знаний. Стало быть, первую особенность оснований теории задает социальный, «рукотворный» характер ОС. Он, если хотите, по терминологии Л. Витгенштейна, носит «ритуальный характер» и подлежит отнесению к так называемым «языковым играм», т. е. выступает целостной и законченной системой коммуникаций.

Образовательная система, являясь одной из социальных систем, суть рефлексивная (саморефлексирующая) система. В этом смысле мы имеем дело с образовательным стандартом как рефлексивной нормой этой рефлексивной системы. Она, эта норма, живет сама по себе, непрерывно изменяясь. В ней таится механизм самодвижения и саморефлектирования. Она призвана удовлетворять законам функционирования и развития самоорганизующихся систем. Следовательно, основания теории ОС не могут не отвечать требованиям логики самоорганизации, в которой заключены две возможные линии — регресса и прогресса. ОС, как социальная норма, должен быть оснащен иммунитетом от ориентации на регрессивное и быть безусловным фактором «биофильных» ориентаций в образовательной системе.

Таким образом, вторую особенность оснований теории ОС мы усматриваем в саморефлектирующей природе и образования, и образовательного стандарта.

Образование можно сравнить с жизненным потоком. Человек ближайшего будущего должен будет входить в его формальное русло не менее 4–5 (специалист высшей квалификации) и 8–10 (рабочий) раз. Кроме основного русла образования все большее значение приобретают структуры и инфраструктуры неформального образования. Основания теории призваны задать такую композицию ОС, которая бы в своих концептуальных, теоретических и методологических «полях» была открыта перманентному обновлению, удерживая «ядерные», константные структуры (обеспечивая тем самым преемственность, логику эволюции) и «устремляя» его к структурной и параметрической адаптации (де-

лая ОС носителем разумной, сбалансированной модернизации в образовании).

Такова третья отличительная черта оснований теории ОС.

Нам кажется очевидным, что основания теории суть первое приближение к теории. Но оно, это приближение, не может иметь направленность касательного ракурса. В основаниях предпринимается попытка выделить ту часть знания, которая наиболее актуализирована на данный момент и которая могла бы достаточно полно вместить в себя наличное знание о стандарте, состоявшийся опыт стандартизации (так как сама наука есть рефлексия по поводу реальных или идеальных конструкций; ОС как раз и есть идеальная, информационная конструкция).

Итак, к четвертой особенности оснований теории ОС мы относим ее логикорепрезентативный план.

Но как задать оптимальный формат теории ОС: что отнести к существенному в составе *этой системы* научного знания и к существенным взаимосвязям между ее элементами?

Прежде всего, знания о том, под воздействием каких причин и факторов происходит зарождение, *генезис* образовательного стандарта как нормы, а также, разумеется, сам способ этого порождения. *Поскольку* ОС есть определенное отображение образования, системы образования и их элементов, то в основаниях теории, по необходимости, должны быть представлены *принципы* этого отображения. А в силу того, что мы имеем дело с самоорганизующейся системой, рефлектирующей самою себя, то в основаниях теории следует выявить сами способы и механизмы отображения образовательной системы в образовательном стандарте как системе норм.

Здесь возникает, по-нашему мнению, еще один важный момент: теория ОС становится (выступает) теорией социальной нормы в образовании. Но как возникает эта норма? Каковы объективные предпосылки ее появления? Почему мы принимаем решение о том, что именно *это нечто* должно входить в образовательный стандарт?

Несомненно, что, отражая в ОС существенные параметры самого образования, мы тем самым констатируем важнейшие взаимосвязи. Именно в этом пункте мы видим главный довод в пользу полидефиниции ОС как адекватной природе стандарта методологической размерности его определения.

Система знаний об ОС, как мы уже не раз подчеркивали, может носить только междисциплинарную природу. Методологическая размерность оснований теории ОС — междисциплинарность.

В ее гравитациях находит свое решение вопрос о границах оснований теории. И с точки зрения нам видится более реальным, «очерченным» такой конструкт системы научного знания об ОС как основания теории, а не формат теории ОС: последняя должна была бы охватить всю размерность образования; основания же теории вполне допускают «понижение» степени размерности, при сохранении ее ведущей гносеологической особенности — междисциплинарности.

Что касается критериев для построения оптимального формата оснований теории, то зададимся вопросом: а каковы критерии оптимизации (известно, что категория оптимальности разработана для решения многокритериальных задач). Оптимальный формат оснований теории ОС — это некоторые пространственные, временные и иного рода границы, в которые заключены эти основания. Можно, к примеру, произвести оптимизацию по точности функционирования системы или по достижению ею цели (т. е. достижение максимальной точности или цели при заданных ресурсных ограничениях: эти-то ограничения и задают поле оптимизации). В условиях же отсутствия ограничений можно достигать сколь угодно высокой степени точности или сколь угодно близко приблизиться к цели. В противном случае, целесообразно говорить лишь о минимизации рассогласования или о возможном максимуме точности или достижения цели.

Итак, основания теории ОС — многомерный, междисциплинарный конструкт. Каждое из научных направлений выступает своеобразной осью его построения. Основания теории ОС — многоосевая методологическая конструкция. Анализируя ОС с позиций того или иного научного ракурса, мы как бы превращаем стандарт в объект исследования данного научного направления. Последовательно помещая (погружая) ОС в соответствующее научное направление, мы тем самым формируем многомерное пространство теории образовательного стандарта.

Однако спросим себя: равнопорядковые ли эти ОСИ? Можно ли построить ранги этих осей? Или для данного этапа научных знаний о стандарте важной является как раз констатация этого

многомерного, междисциплинарного статуса теории ОС. Пока ограничимся именно этой констатацией.

Знаниевые поля, которые составляют естественную среду «обитания» образовательного стандарта, как раз и образуют те грани, которые очерчивают оптимальный формат этого **синтетического полизнания**, каковым является образовательный стандарт.

Мы бы только хотели надеяться, что доказательное утверждение тезиса о синтетическом полизнаниевом характере ОС как имманентной его природе форме знания о нем и означает то **новое** знание о стандарте, с высоты которого открывается путь к следующему витку спиралевидного движения в направлении создания теории образовательного стандарта. Сама возможность обнаружения, «высвечивания» новых знаниевых полей и являет собой критерий научности оснований теории.

Оптимальный формат оснований теории ОС предполагает определение того необходимого и достаточного состава элементов системы научного знания, который придает этой системе качества теории. Кроме того, предстоит сформулировать также критерии, относительно которых будет корректно говорить об оптимальном формате оснований теории. Часть ответа, как нам предоставляется, заключается в ниже следующей Матрице возможных линий анализа образовательного стандарта как объекта междисциплинарного исследования (табл. 8).

Таблица 8

**Матрица
возможных линий анализа образовательного стандарта как
объекта междисциплинарного исследования**

Научная дисциплина (научное направление)	Образовательный стандарт как:
1	2
Общая педагогика (ОП) Социология (СЛ)	<ul style="list-style-type: none"> – Модель (конструкт) системы – Когнитивная, мотивационная, деятельностная модель – ИмPLICITное включение международных и страновых тенденций в образовании

	<ul style="list-style-type: none"> – Конструкт взаимодействия образования как социального института с иными социальными институтами – Форма проявленности (презентации) образовательных потребностей личности, общества и государства – Социальный «ген», представляющий собой свернутую информацию относительно «образа» образования – Совокупность требований к уровню развития человека, мера его культурной целостности – Специфическая форма бытия образования как социального института
<p>Системология (СМ) Социология (СЛ) Медико-биологические исследования (МБИ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – «Образ» системы образования (ее проекция) – Система сама по себе, удовлетворяющая требованиям полноты состава элементов, глубины их описания, относительного учета всех значимых связей и взаимодействий (внешних и внутренних) между элементами самой системы, ее связей и взаимодействий с подсистемами и надсистемами – Отражение личностно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов – Конструкт развивающего образования, подлежащий педагогической, организационно-технологической, диагностически-ориентированной интерпретации – Носитель воспитательного потенциала – Латентная модель отношений между субъектами образовательного процесса

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – Системообразующий элемент образовательной системы – Феномен социально-педагогического взаимодействия – Модель целостного образовательного процесса (единства воспитания и обучения) – Модель медико-биологической оптимальности экология и эргономика стандарта и т. д.
Социальная философия (философия образования) (СФО)	<ul style="list-style-type: none"> – Экспликация целей образования (воспитания и обучения) – Носитель философской рефлексии по поводу образования, сообразного своему времени – Фактор будущетворения – Концентрированное выражение факторных и каузальных воздействий на образование – Системы ее связей и взаимодействий с подсистемами и надсистемами.
Теория информации (ТИ) Лингвистика	<ul style="list-style-type: none"> – Носитель (объект) социально-педагогической информации – Функциональная структура (в терминах теории информации) – Информационная модель – Логико-лингвистическая система с присущим ей кодом, языком, соответствующим родом информации; информационная система с выявленностью источников порождения данной информации, ее преобразования, трансляции, взаимодействия между ее элементами, способов ее кодирования, расширения, сжатия – Модель взаимодействия с другими информационными системами.
Теория моделирования (ТМ)	<ul style="list-style-type: none"> – Модель (концептуальная; структурная; функциональная; математическая — формализованная; например, в контурах теории множеств; динамическая и т. д.) – Сравнение (сопоставление) ряда развивающихся образовательных стандартов для различных временных этапов.
Теория управления (ТУ)	<ul style="list-style-type: none"> – Элемент системы управления разных уровней: от педагогического уровня «обучаемый — обучающий» до федерального (странового) уровня (учет

	ОС во всех контурах управления образованием: контур
--	--

1	2
Политология (ПЛ)	<p>управления функционированием образования и контура управления развитием образования)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Определенное множество детализаций различных аспектов (элементов ОС) для разных контуров и субъектов управления – Носитель функций управления: целеполагание, нормирование.
Социогенетика, образовательная генетика (СОГ) Культурология (КЛ)	<ul style="list-style-type: none"> – Процесс (a la: истина как процесс) – Социально-образовательный ген – Носитель наследуемого инварианта образовательной системы и ее связей с развитием общества, культуры и человека в культуре – Основание для построения прогнозных линий развития образования и человека в образовании (через всю его жизнь).
Теория социальной нормы (ТСН) Социология (СЛ)	<ul style="list-style-type: none"> – Нормативная модель образования – Интегрированная норма – Способ достижения адекватности (релевантности) образования и общественных потребностей – Модель интеграции «социального и индивидуального», «общественного и частного», «коллективного и личного» – Величина (мера) образования и образованности как социальная норма, поддерживающая конвенциональную культуру общества – Выражение нормоотношений – Проявление билатеральности (двойственности) стандарта (его существование в «идеале» и в «реалиях») – Законодательная и конвенциональная норма.
Теория прогнозирования (футурология) (ТПФ) Культурология (КЛ)	<ul style="list-style-type: none"> – «Образ» будущего образования – Способ отражения «будущего» в обществе, науке, культуре, образовании – Совокупность футурологических образов-целей; – Модель опережающего образования.
Теория проектирования (ТП)	<ul style="list-style-type: none"> – объект проектирования (прежде всего — социально-педагогического проектирования) – Носитель технологий проектирования (предмет

	проектной культуры в образовании)
--	-----------------------------------

1	2
Теория качества (ТК)	<ul style="list-style-type: none"> – Форма бытия качественности образования – «Образ» качества образования; носитель связи категории качества с образованием, его различными уровнями и ступенями – База оценки качества образования – ИмPLICITный носитель оценочной культуры и оценочных технологий – Основа системы управления качеством.
Теория стандартизации (ТС)	<ul style="list-style-type: none"> – Элемент культуры стандартизации (международной и отечественной) – Вид социального стандарта.
Общая психология Психология личности Практическая психология (ОПЛ)	<ul style="list-style-type: none"> – Объект комплекса психологических наук – Способ проектирования новой среды человека и нового способа жизни – Пространство выбора обучающимся своего жизненного пути – Интегратор вариативных проекций образовательных траекторий личности, ее самопроектирования, самореализации, самоосуществления.
Теория квалиметрии человека и образования (ТКЧО)	<ul style="list-style-type: none"> – Объект квалиметрии (оценка) – Форма интеграции качества человека и качества образования.
Образовательное и гуманитарное право (отечественное и международное) (ОГП) Экономика (Э)	<ul style="list-style-type: none"> – Гарантированный Конституцией Российской Федерации уровень образования – База формирования нормативов в области образования (его организационно-экономических отношений) – Ведущий элемент образовательного права – Компонент образовательных отношений – Мера социальной защищенности человека – Ретранслятор требований и норм международных договоров, подписанных Россией в области прав человека и образования.
Метрология	<ul style="list-style-type: none"> – Объект измерения

Кстати, уместно заметить, что прописанные «линии» анализа образовательного стандарта, задаваемые теми или иными научными дисциплинами (направлениями) также не исчерпывают всех возможных, как и список научных направлений не «покрывает» всю сеть междисциплинарных концепций и методологий, в идейных силовых полях которых достигается адекватное понимание сути образовательного стандарта.

Другая часть содержится в классическом понимании теории как системы научного знания; в этом смысле основания теории образовательного стандарта призваны в более или менее целостном виде выразить такие черты научных теорий, как языковую форму выражения, логическую структурированность и упорядоченность, их информационную и рефлексивную природу [118, 97].

Если в основаниях теории находят отражение некоторые базисные структуры порождения, выражения и трансформации знания (о них мы вскользь упоминали выше), функции научных теорий (описания, объяснения, предсказания, праксиологии, коммуникации их и др.) и, наконец, исходные теоретические и эмпирические основы, адекватная логика, содержащая правила логического вывода и доказательства, совокупность принятых в рамках этой логики выведенных утверждений и уже называемые в данном разделе логико-лингвистическая и модельно-репрезентативная подсистемы оснований теории, то можно говорить о таком состоянии системы научного знания о стандарте, которое близко к следующему качественному ее преобразованию — переходу на уровень теории.

Однако теория суть процесс.

Движение к ней может идти двумя способами: предвосхищения и эмпирического обобщения. Но все начинается с генезиса и дефиниций: первый выявляет не только «возраст» объекта теории, но тип, этапы его формирования, становление его академического этоса; вторые характеризуют меру осмысленности этого явления, его сущностной направленности.

4.2. Генезис и дефиниция образовательного стандарта

Сделаем два необходимых замечания.

Во-первых, у автора нет полной уверенности достоверной репрезентативности используемых фактов и источников. Очень вероятно, что за пределами нашей компетентности остался значительный слой авторитетного материала, относящегося к теме нашего исследования в целом, и данного раздела, в частности.

Во-вторых, Мартин Трой сделал как-то очень глубокое замечание о том, что к теоретическим ресурсам любой проблемы относится не весь объем мысли, а только та его часть, которая вдохновляет исследователя [674].

К числу эвристических задач, которые мы ставим перед собой в настоящем разделе, относятся:

- обнаружение логики эволюции образовательного стандарта в формативных тенденциях;
- выявление семантического многообразия этого понятия;
- обоснование дефиниции ОС как полидефиниции или полисемантической целостности.

Образовательный стандарт следует рассматривать не в «объективистской», а «культурно-аналитической» парадигме общества. Тогда очевидная «рукотворность» ОС требует, чтобы субъект образовательного стандарта, как и любой иной его пользователь, усмотрел в ОС личностный смысл.

ОС – искусственно созданный объект [22; 95; 103; 134; 174], но он формируется в русле традиций, эволюционно-генетическом и культурно-историческом русле образования. Он необходим, но с **необходимостью** любой социальной нормы. Специфика социального регулирующего воздействия ОС заключается в наличии в нем исходных идей, релевантных личностным смыслам.

Логика гносеологического движения, как она складывается в феномене образовательного стандарта, имеет весьма причудливую конфигурацию.

Мы говорили в предшествующем разделе о молодости ОС как социально-образовательном феномене. Это в смысле гегелевской интерпретации «ОС для себя». «ОС в себе», общественно-необходимое нормирование качества образования и образованности, является столь же вечным атрибутом, как и само обра-

зование (во всяком случае, с того этапа истории, когда образование выступает сложившимся социальным институтом).

Является ли новым в образовании феномен образовательного стандарта?

Нет, если иметь в виду предельно широкий смысл этого понятия, как заданной меры образования и его качества. Любому образованию присущ этот квалиметрический феномен (объем и уровень содержания, способы и формы их педагогической интерпретации).

Да, если рассматривать ОС в его функции проекта образования и его качества, концентрированно, системно, целостно заключающего в себе всю полноту «образа» образования и его качества, наполненную философско-ценностными, целевыми, смысловыми, содержательными, организационными, мотивационно-деятельностными сторонами образования.

Если историю человечества можно представить как процесс возрастания степеней свободы человека, то историю образовательной цивилизации справедливо интерпретировать как историю **наращивания** личностной направленности, личностно-смыслового потенциала образования (если иметь в виду массовое, всеобщее образование).

В посткоменское время в образовании явно просматривается вектор движения от образования когнитивного и/или узко прагматического толка к квалификационному образованию и от него - к **компетентногенному образованию**. В Докладе ЮНЕСКО делается вывод, как нам кажется, в духе большой прогностической культуры: «... Понятие квалификации в традиционном смысле этого слова уступает место во многих современных областях человеческой деятельности понятию эволютивной компетенции и способности к адаптации» [242, 101].

Генезис образовательного стандарта представляет собой эволюцию способов нормирования образования и образованности, развертывающуюся в сменяющих друг друга принципиально различающихся между собой образовательных эпохах. Огромный интерес представляет, к сожалению, очень мало известный в России энциклопедический труд Й.Дольха (1959 год!) «Учебный план Западной Европы» и подход к трактовке учебного плана профессора Р.Кекка, преподавателя Педагогического общества Германии [784].

«Гуманизацию образования, — пишет доктор Р.Кекк, — правомерно рассматривать как баланс между полюсами схоластики (заучивания) и связи с жизнью (актуализацией)» [263]. Он трактует историю учебного плана как хранительницу европейско-педагогического развития теории и генезиса самосознания института школы. Согласно Й.Дольху, западноевропейская история показала, что наблюдалась тенденция постоянного развития данного направления.

Сохраняя в каждой из образовательных эпох свою сущность социальной нормы образования и его качества, ОС в каждой из них конституировался, исходя из присущих именно данной образовательной эпохе особенностей образования как социального института, и в этом своем качестве конституэнта оказывал активное обратное воздействие на образование, «удерживая» его принципиальные отличительные черты, присущие ему как данному типу образования данной образовательной эпохи.

Взяв в качестве **критерия генезиса ОС** его емкостные (объемные) и уровневые характеристики и тип их проявленности, выделим в качестве **образовательных эпох** генезиса образовательного стандарта следующие:

1. **Эпоха всеобщего адаптирующего неинституционального образования**, которая характеризуется образовательным усвоением совокупного (доступного) когнитивного потенциала, где M^* , N^{**} и L^{***} принимаются нами за приблизительно эквивалентные.
2. **Эпоха дифференцированного прагматического образования**, отличающаяся избирательным, стратифицированным, уровневым освоением определенным образом задаваемой части когнитивного (культурного) потенциала.
3. **Эпоха массового интегрирующего образования**, для которой свойственна функция интегрирования нового поколения в жизнь этноса, общины, нации, государства, профессиональной группы.
4. **Эпоха всеобщего лично-ориентированного образования**, отмеченная складывающейся в настоящее время гармонизацией (относительной) социально-ответственного и лично-свободного векторов направленности образования.
5. **Эпоха общепланетарного гуманистического образования**, — прогнозируемая нами эпоха как оптимальная для целей самопроектирования и саморазвития личности по формуле «образование через всю жизнь».

Следует оговориться. Эти образовательные эпохи разворачиваются как последовательно, так и параллельно, при том, что по-

* Когнитивный совокупный потенциал.

** Норма образования и его качества.

*** Реализуемость этой нормы.

следующая эпоха не может предшествовать предыдущей, но может сосуществовать с ней в продолжение одного и того же исторического времени. Следовательно, они имеют пересекающийся характер в планетарном и страновом отношениях. Более того сами типы нормирования образования и его качества, присущие предшествующим эпохам, сохраняются неизменными или в преобразованном («снятом» в философском смысле слова) виде в последующих эпохах.

Можно говорить о трех тенденциях в эволюции ОС.

Первая: каждая из образовательных эпох характеризуется расширением пространства для развития личности, возрастанием функции интегрирования личности в современное ей общество.

Вторая: происходит усложнение способов проектирования образования.

Третья: актуализируется мера соучастия обучающихся (по мере их суверенизации как субъектов образовательного процесса) в проектировании (нормировании) образования.

Изложенное можно представить в форме таблицы (табл. 9).

Таблица 9

Параметральная таблица генезиса ОС

№ п/п	Тип образовательной эпохи	Соотношение между совокупным когнитивным потенциалом (М), нормой образования (N), реализуемостью нормы (L). Объемные показатели	Соотношение между совокупным когнитивным потенциалом (М), нормой образования (N), реализуемостью нормы (L). Уровневые показатели	Тип нормирования образования
1	2	3	4	5
1	Всеобщее адаптирующее образование	$M \sim N \sim L$	$M \sim N \sim L$	Традиции, предания, табу, ... «золотые правила»
2	Дифференцированное прагматическое образование	$M > N \sim L$	$M > N < L$	Персонифицированные и иные социальные носители когнитивного потенциала
3	Массовые интегрирующие образования	$M > N \ll L$	$M > N \ll L$	Учебный план, программы, бумажные носители, социальные нормы
4	Всеобщее личностно-ориентированное образование	$M > N < L$	$M > N \ll L$	ОС в современной интерпретации как информационный ген современного образования
5	Общепланетарное	$M > N \sim L$	$M > N \sim L$	ОС будущего как основа

	гуманистическое образование (прогноз)			личностного самопроектирования образования на протяжении всей жизни
--	---------------------------------------	--	--	---

Саморазвертывание образования как социального института, в т. ч. посредством форм его (образования) проектирования целесообразно рассмотреть не только в плане формативных тенденций, в логике, как любит говорить А.И.Субетто, Большой Эволюции. Последние полтора десятилетия в мире и пять лет в России (в логике малой, но весьма динамичной эволюции) были временем энергичного становления образовательного стандарта как **нового** способа проектирования **нового** образования в **новых** условиях.

Совсем не случайно мы прибегли к тройному употреблению прилагательного «новый». Тем самым мы хотели бы подчеркнуть мысль, что образовательный стандарт есть адекватная форма проектирования меняющегося образования в меняющемся мире (Сингх Ража Рой).

В условиях, когда планета становится, по меткому выражению Ж.Делора, ««общепланетарной деревней», когда национальные квалификации должны стать «узнаваемыми» и «признаваемыми» [200] в мире, т. е. когда «ядерные» академические и профессиональные компоненты национального образования по необходимости интернализуются (и притом — выскажемся в гипотетичном ключе — не только и, может быть, не столько за счет своих когнитивных параметров, сколько за счет достижения конвенциональных параметров признания), в этих условиях **стандарт качества образования выдвигается в разряд трансконтинентальных категорий**.

Нами была произведена выборка 30 характерных определений образовательных стандартов в достаточно широком диапазоне авторов и источников

Среди них — эксперты ЮНЕСКО, разработчики ОС в различных странах, отечественные исследователи, международные аналитические доклады, законодательные акты и т. д. Это позволило выявить поле существенных параметров образовательного стандарта, отраженных в следующей таблице (табл. 10). Скажем, что давая определение, каждый автор фактически имеет свой «образ» ОС.

Таблица 10

Семантика ОС

№ п/п	Существенные признаки ОС, отраженные в понятиях	Источник	Частота наличия признака	Примечание
1	2	3	4	5
1	Комплекс * навыков	201	2	ср. 24
2	Содержание обучения	81; 138; 201; 535	2	
3	Уровень обучения, на который нацелен ОС	201	1	
4	Результат обучения (стандартный)	201; 301	2	
5	Синоним « качества образования»	201	1	
6	Предписанное обучение	201	1	
7	Стандарт результативности	201	1	
8	Обязательный минимизм содержания основной образовательной программы	296; 456	2	
9	Максимальный объем учебной нагрузки обучающихся	301; 455; 456	3	
10	Требования к уровню подготовки выпускников	456	1	
11	Общие требования к основным образовательным программам	455	1	
12	Сроки освоения основных образовательных программ	455	1	
13	Достаточный для полноценного образования — минимум основной образовательной программы	301	1	ср.8;11
14	Требования к подготовке выпускников	81; 301	2	ср. 10; 43; 44
15	Обобщенный свод норм и положений, согласующих основные требования к содержанию образования и результатам обучения	301	1	ср. 11
16	Механизм развития образовательной системы	296	1	
17	Требования к обязательному уровню усвоения содержания обучения, характеризующие минимальный уровень подготовки	296	1	

* Здесь и далее в таблице нами подчеркнуты несущие основную семантическую нагрузку слова.

Продолжение таблицы 10.

1	2	3	4	5
18	Требования к обязательному уровню преподавания, определяющие минимальный уровень , до которого должно быть доведено преподавание обязательного учебного материала	296	1	
19	Цели	74	1	ср. 27; 30
20	Требования	74	1	
21	Системы оценки и контроля	74	1	
22	Нормативы , гарантирующие реализацию образовательных потребностей	74	1	
23	Условия , гарантирующие реализацию образовательных потребностей	74	1	
24	Комплекс требований , норм, правил к базовому уровню содержания и качеству подготовки	95	1	Ср. 15; 20; 22; 42
25	Диагностическое описание минимума обязательных требований к определенным сторонам образования или к образованию в целом	95	1	
26	Содержание образования	95	1	Ср. 2;
27	Содержательное ядро образования включающее материал, необходимый для достижения целей образования	165	1	
28	Централизованно нормируемая доля образования, выполняет роль мерила, нормы, образа	165	1	
29	Эталон для сопоставления результатов образования в области предмета в различных типах образовательных учреждений	165	1	
30	ГОС служит стратегическим целям образования	180	1	

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5
31	Стандарт — это технология : а) фиксация реального образовательного продукта ; б) выявление способа педагогической работы (мыследеятельностный стандарт)	180	1	
32	Уровень образованности — это и есть мыслительные и деятельностные способности, которыми человек владеет, т. е. что он может делать и на что он годится в сложных жизненных ситуациях	195	1	
33	Ядро стандарта составляет квалификация , уровень который определяется соотношением общеобразовательной и профессиональной подготовки	251; 346	2	
34	Система основных параметров государственной нормы образования	301	1	Ср. 15; 20; 22; 24; 40
35	В основе — ведущая роль понятия квалификация	346	1	ср.33
36	Упорядоченный минимум преимущественного содержания в рамках образовательной программы	*	1	
37	Совокупные нормы качества образования и развития выпускника...сопряженные с первыми нормы качества образовательного процесса...	56	1	Ср.5; 15; 20; 22; 24; 42
38	Стандартные уровни образования: – исходное (базовое) образование – продолжительность, (срок) обучения – соотношение теоретической и практической подготовки – соотношение состава, объема и содержания общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки в рамках теоретической – класс профессиональных (интеллектуальных) задач , к решению которых готовится в процессе обучения специалист – тип организации учебного процесса (соотношение аудиторных занятий и самостоятельной работы, обязательных и элективных курсов).	587	1	

* Эту мысль высказал А.М. Новиков на семинаре в Минобразовании России (осень 1974).

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5
39	Задаёт четко и однозначно параметры требований и уровни ... требует... наличия нужного и валидного инструментария для замера../ практического обоснования некоторой величины свойства в качестве оценочного эталона	643	1	Ср. 21; 25; 28; 29.
40	Форма закрепления социальной нормы в сфере образования, которая может включать в себя: <ul style="list-style-type: none"> – образовательную норму (норму содержания образования) – гражданственно-правовую норму – норму физического развития в образовательном пространстве (или валеологическую норму) – профессиональную норму. 	647	1	
41	Требования к стандарту... минимизация сложности объекта стандартизации при сохранении целостности, системности и функциональной полноты с точки зрения целей профессионального образования; согласованность, преемственность стандартов по уровням; стабильность стандарта и возможность его совершенствования; технологичность и проверяемость.	429	1	
42	Качество образования определяется с помощью стандартов...	201	1	
43	Стандарты – это определение того, что учащиеся должны знать и уметь	81	1	
44	Стандарт должен быть ограничен тем, что учащиеся должны знать и уметь делать	535	1	
45	Требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ.	455	1	

Нетрудно видеть, что пока среди дефиниций образовательного стандарта преобладают **монопараметральные определения** (31), далее идут **бипараметральные** (два признака) – (10) и завершает ряд самая малочисленная группа **полипараметральных** (три и более признака) определений (4).

Для целей дальнейшего анализа введем комплекс эмпирических дефиниций, относящихся к **существенным параметрам** (признакам) ОС, его социально-психологической и **психолого-**

педагогической ориентированности и критериальной направленности.

Мы назвали их *эмпирическими категориями* в том смысле, что в различных ОС они несут различающуюся семантическую нагрузку, употребляются разработчиками стандартов, выполненных в обстановке стихийно складывающегося концептуального плюрализма, в условиях отсутствия необходимого минимума теоретического обобщения.

Например, категория «требования» употреблена применительно к уровню подготовки выпускников, к основным образовательным программам, к подготовке выпускников, к содержанию образования, к обязательному уровню усвоения содержания обучения, к обязательному уровню преподавания и т. д.

А. ЭМПИРИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ, ОПИСЫВАЮЩИЕ СУЩЕСТВЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ (ПРИЗНАКИ ОС) КАК ЦЕНТРИРУЮЩИЕ ТЕ ИЛИ ИНЫЕ ДЕФИНИЦИИ ОС

- 1. Качество образования** (квалификация, класс профессиональных задач) – интегрирующая характеристика результата образовательного процесса, отражающая соответствие результата образовательному стандарту.
- 2. Комплекс навыков**, категория ОС, раскрывающая образ образования со стороны его направленности на тип образовательного продукта и его оптимальной диагностируемости.
- 3. Норма** – категория ОС, идентифицирующая его с особым рода социальным регулятивным воздействием, присущим последнему механизмом порождения, функционирования и изменения.
- 4. Основная образовательная программа** — категория, отражающая совокупность (целостность, системность) учебных дисциплин различного статуса (обязательные, факультативные, элективные), их учебно-методическое сопровождение, основные виды учебной и педагогической деятельности субъектов образовательного процесса, удовлетворяющие целевым, содержательным, структурным, временным и иным характеристикам образовательного стандарта и направленные на его реализацию в конкретных условиях образовательного учреждения с учетом типа, вида, категории, академических традиций и особенностей образовательного учреждения.

Основная образовательная программа — ядерная структура образовательной системы; по отношению к образовательной программе ОС выступает её целевой ориентацией. Основная образовательная программа призвана развернуть эту целевую ориентацию на адекватную технологическую и педагогическую интерпретацию ОС и его реализацию.

- 5. Результат образования** – категория, описывающая проектную доминанту направленности ОС на «модель» образования и образованности.
- 6. Система оценки и контроля** — многообразие формы, средства, технологии измерения результатов образования.
- Содержание образования** – категория ОС, характеризующая «когнитивную карту» образовательного процесса (основной образовательный программы).
- 8. Сроки освоения** — временные параметры реализации основных образовательных программ.
- 9. Требования** — экспликация экспектаций разработчиков ОС к различным характеристикам субъектов образовательного процесса, к параметрам и результатам последнего.
- 10. Уровень** — категория целеполагания, описывающая существенные параметры основных образовательных программ, образовательного процесса, его субъектов и результата.
- 11. Условия** — средовая и ресурсная структура и инфраструктура реализации образовательного стандарта.
- 12. Цель** — ценностно-смысловая, социокультурная направленность ОС.

Б. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ ОС

- 1. ОС мотивационной модели** — стандарт, выполненный в режиме интерактивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса и другими пользователями ОС с нацеленностью на обеспечение их идентификации с его основными параметрами, т. е. придания им личностных смыслов как удовлетворяющих образовательные потребности).
- 2. ОС деятельностной модели** — стандарт, направленный на достижение умений и навыков (компетенций) жить, работать, общаться, продолжать образование.

3. **ОС когнитивной модели** — стандарт, ориентирующий основные образовательные программы на фактологическую, знанн-евую насыщенность.
4. **ОС творческой модели** — стандарт, реализация которого обеспечивает подготовленность личности решать проблемные профессиональные, коммуникативные, интеллектуальные, социальные и иного рода задачи, которые характеризуются различной степенью сложности и неопределенности.
5. **ОС развивающей модели** — стандарт, заключающий в себе пространство и стимулы развития обучающихся, образовательного учреждения, системы образования в целом.

В. КРИТЕРИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОС

1. **ОС «Входа»** стандарт с ориентацией субъектов образовательного процесса и других пользователей на структурно-содержательные параметры образовательного процесса, его стартовые условия, сроки освоения образовательных программ, экспликацию целей (направленности, требований), без достаточного оценочного сопровождения результатов образования.
2. **ОС «Процесса»** стандарт, описывающий содержательные организационные, технологические, временные характеристики образовательного процесса.
3. **ОС «Выхода»** стандарт, акцентирующий реальные «приращения», которые личность получит в результате его реализации, а также диагностируемый характер этих приращений, обусловленный существующей образовательно-оценочной культурой.

При этом ОС «Выхода» могут выражать традиционную, знанн-евую парадигму или неклассическую парадигму «компетенций» личности.

Итак, проведенный семантический анализ определений ОС, как и доступного нам массива самих отечественных и зарубежных стандартов, их концептуальных и методологических посылок, выявленные (п. 1.2) в обобщенном виде ролевые и функциональные особенности ОС, некоторые формативные тенденции (п. 4.1), складывающиеся в области стандартизации образования, позволяют сделать вывод о том, что ОС не может быть охарактеризован одной дефиницией. По своей междисциплинарной и системной природе он имеет полисемантическую сущ-

ность. Системная конструкция научных знаний о нем в виде оснований междисциплинарной теории является той адекватной формой выражения его сущности, в которой он только и может получить всю полноту своего осмысления как нового социально-образовательного феномена.

Практика и эволюция вызвали его к жизни. И как это всегда бывает, новое явление определенное время задерживается на стадии формирования своей качественной определенности.

Рефлексия, как известно, не стучится в младенческом возрасте. Она приходит на этапе зрелости явления. Это — *causa sine qua non* всякой теории.

А.П.Беляева как-то заметила, что о стандарте надо размышлять как об интегрированной междисциплинарной категории [82]. Это — единственное из встречающихся нам суждений об **ОС как синтетическом, системном феномене**. Разделяя это мнение, мы позволим себе предложить следующее определение: ***образовательный стандарт суть «образ» образования в его сущностных параметрах, отражающий цели и ценности образования, его содержание и результаты (требования к уровню подготовки), основные характеристики образовательных программ, формативную структуру образовательного процесса, его объемную и временную структуру с ориентацией его на поэтапное и итоговое диагностирование степеней достижения цели, уровень образования и образованности в масштабах страны и ее административных территорий, на сравнимость и сопоставимость в международном плане.***

В «границы» ОС следует включить как можно более полный «образ» образования. Чем полнее этот «образ», тем шире динамично-прогностический ряд образовательных стандартов, ориентированных на коррекцию и управление развитием образования. Понятно, что степень полноты «образа» образования всегда сопряжена с проблемой «размерности» модели по сравнению с моделируемой реальностью. Произвольное конструирование модели (ОС), несомненно, угрожает известными потерями в достижении нужной меры адекватности.

Таким образом, мы подошли к проблеме объектов, структуры и функций образовательного стандарта как концентрированного «образа» образования, его своеобразного «гена».

4.3. Объекты, структура и функции образовательного стандарта

Сами по себе предметы анализа, вынесенные в заголовок раздела, носят очевидный, хрестоматийный характер. В самом деле, нельзя вести речь о теории или её основаниях, обходя стороной такие их классические элементы, как «объекты — структура — функции» того целостного феномена, системно-упорядоченным знанием о котором и призвана стать теория [5; 21; 57; 68; 78; 79; 89; 130; 159; 179; 181; 182; 210; 226; 234; 261; 340; 441; 527; 563; 730 и др.].

Но для нас, сверх этого, представляется важной попытка подойти к данным элементам теории *со стороны системного взаимодействия* с образованием, социумом и самим ОС.

А. ОБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Объектами ОС мы называем категорию теории образовательного стандарта, выражающую существенные параметры образования и образовательных потребностей (личности, общества, государства), отраженные (подлежащие отражению) в образовательном стандарте. Посредством категории «объекты ОС» мы «восходим» к системной природе стандарта (образования как социального института и самого ОС как «образа» образования).

Дальнейший ход нашего изложения мы видим таким: 1) проведение анализа существенных характеристик образования и образовательных потребностей, как они интерпретированы во Всемирной декларации об образовании для всех (статья 1), в рекомендациях о воспитании... (III Руководящие принципы), в Рекомендациях о развитии образования взрослых (II цели и стратегия), в законодательстве России в сфере образования; 2) формирование авторской версии существенных параметров образования — объектов ОС; 3) формулирование некоторых требований к разработчикам ОС в части обеспечения непротиворечивого взаимодействия между объектами стандартизации.

Статья 1 Всемирной декларации об образовании признает, что образовательные потребности людей охватывают необходимый объем навыков, основное содержание образования, в том числе знания, профессиональные навыки, ценностные установки

и воззрения для целей выживания человека, развития его способностей, деятельности, существования, соблюдения человеческого достоинства, всестороннего участия в развитии, принятия всесторонне взвешенных решений и т. д.

Рекомендации о воспитании (ЮНЕСКО) в качестве целей образования провозглашают полноценное развитие личности, укрепление чувства уважения к правам человека и основным свободам, содействие взаимопониманию. В числе руководящих принципов образования названы, например, междисциплинарный аспект, глобальная перспектива в образовании, готовность человека участвовать в решении проблем своего общества, страны, осознание взаимозависимости и др.

В разделе (II) Цели и стратегии Рекомендаций о развитии образования взрослых в общем плане декларируются такие цели, как развитие критического понимания проблем и социальных изменений, формирование способности принимать активное участие в прогрессе общества для достижения социальной справедливости, освоение взглядов и форм поведения, содействующих всестороннему расцвету личности, осознание и осуществление различных способов коммуникации и т. п.

В обоих федеральных законах, посвященных образованию, содержатся требования к образованию, образовательным программам и содержанию образования: гуманистический характер, направленность на самоосуществление личности, развитие общества, на обеспечение адекватного мировому уровню общей и профессиональной культуры, удовлетворении потребностей в нравственном развитии и многие другие.

Обобщая сложившиеся к настоящему времени характеристики образования, образованности и образовательных потребностей, сформулированные в различных культурно-образовательных, педагогических, гуманитарных и политических традициях, мы попытались интегрировать их в четыре объекта стандартизации: ***цели; ценности; содержание образования; результаты образования*** *.

* Следует обратить внимание на высокую степень согласия в интерпретации существенных параметров образования, отмеченную нами при анализе различных источников, разумеется, дело здесь не в случайном совпадении. Подлинная причина этого консенсуса — сущность и предназначение современного образования и образовательных потребностей. Они делают описание характеристик образования единым, устоявшимся. Оно, образование, само приобретает статус «международной», «межнациональной» нормы, т. е. порождает транснациональный «образ» образования.

Цели образования можно подразделить на цели личностного развития, цели социализации личности и цели её самореализации и индивидуализации.

Цели образования составляют теленомическую природу ОС.

Общая теория систем и кибернетика обогатили категорию цели. Она предстала в новой своей семантике не только как категория сознания психической деятельности человека. Она — некая концентрированная энергетика систем, системная устремленность к сохранению своей целостности. Цель находится не «вне» процесса развития. Напротив, она суть конечный или промежуточный результат системных изменений.

Цели образования обуславливают системно-функциональное бытие образовательного стандарта как социальной нормы (предмет рассмотрения в п. 4.5). И образовательный стандарт в этом смысле имеет как бы двоякое бытие: формальное и содержательное.

Первое означает, что ОС как специфически системный феномен востребуется к жизни объективными системными запросами самоконструирования, самосохранения и самодвижения социальных систем (функции ОС — организационно-управленческая, развивающая, прогностическая).

Второе подразумевает целевую детерминированность образовательного стандарта, детерминированность его диспозиций и императива как конкретно-исторического явления.

Несомненно, что цели по целому ряду позиций детерминируют образовательный стандарт.

Цели образования: выживание и существование человека, развитие его способностей; деятельность; всестороннее участие в развитии; полноценное развитие человеческой личности; освоение взглядов и форм поведения, содействующих всестороннему расцвету личности; осознанный выбор; соблюдение человеческого достоинства; (обеспечение самоосуществленности личности, создание условий для её самореализации;)* осознание отношений с физической и культурной средой.

Нельзя не видеть, насколько близки эти характеристики образования российскому его пониманию, суть которого состоит в его обращенности к целостному человеку, его духовному строю, его ценностно-смысловым ориентирам.

* текст в скобках взят из российского законодательства об образовании; остальной текст — из упомянутых выше актов международного гуманитарного и образовательного права.

Ценности образования включают в себя (с точки зрения современных подходов к образованию и складывающейся в мире новой парадигмы образованности):

- ценности личностного развития;
- ценности общекультурной компетенции;
- ценности этнической, национальной, страновой и общечеловеческой идентификации;
- ценности исторической памяти и социальной ответственности;
- ценности профессиональной компетенции;
- ценности коммуникативной культуры;
- ценности нравственного и иных типов социально-духовного выбора;
- ценности эстетической компетенции;
- ценности бесконфликтной (бескризисной) адаптируемости;
- ценности самообразования;
- ценности проблемно-ориентированного типа жизнедеятельности и др.

Ценности образования: (гуманистический характер образования; приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья, свободного развития личности); понимание и уважение народов, культур, цивилизаций, ценностей, образования, включая местные этнические культуры и культуры других наций; укрепление мира и международного взаимопонимания; (содействие взаимопониманию между людьми; способность учитывать разнообразие мировоззренческих подходов); осознание растущей глобальной взаимозависимости; содействие взаимопониманию, терпимости между расами и религиозными группами; понимание необходимости международной солидарности; уважение к правам человека и основным свободам; (обеспечение и укрепление правового государства); (развитие общества; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества); (реализация права обучающихся на свободу мнений).

Основное содержание образования: знания, профессиональные навыки; ценностные установки и воззрения; междисциплинарный аспект и глобальная перспектива в образовании; (профессиональный и общекультурный уровень; адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры; адекватная картина мира; воспитание гражданственности, трудолюбия; уважение к правам и свободам, любви к окружающей природе,

Родине, семье); (удовлетворение потребностей личности в нравственном развитии); (формирование гражданской позиции).

Результаты образования: необходимый объем навыков – умения читать, писать, считать, решать задачи, владеть устной речью; (получение профессиональной квалификации; подготовка специалистов соответствующей квалификации); возможность продолжения образования; (расширение и углубление образования); творческое использование время досуга; способность учиться учить; понимание проблем воспитания детей; умение пользоваться СМИ и интерпретировать информацию; (способность к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии); принятие всесторонне взвешенных решений; развитие критического понимания современных проблем и социальных изменений; развитие способностей принимать активное участие в прогрессе общества с целью достижения социальной справедливости; (осознанный выбор и освоение профессии); сознательное и эффективное включение в трудовую жизнь; осознание и осуществление различных форм коммуникаций; осознание отношений с физической и культурной сферой; уважение разнообразных обычаев и культур как в национальном, так и в международном плане; готовность человека участвовать в решении проблем своего общества, страны.

В ходе исследования каждый раз, где это возможно и оправданно, мы реализуем одну из главных его задач – формируем тезаурус ОС. Здесь представляется уместным ввести авторские дефиниции выявленным нами объектам ОС, которые явятся развитием соответствующих эмпирических дефиниций, бегло набросанных нами в п. 4.2.

Цель образования – наиболее генерализованный объект ОС, выражающий социальный заказ образованию и меру его (образования) гуманизации, призванный направлять и регулировать образовательную и педагогическую деятельность, сообщая ей качества последовательности и системности как своего рода *causa finalis* (конечная причина) бытия образования как социального института и образовательного процесса.

Ценности образования — объект ОС, в котором в концентрированной форме заключены в той или иной мере согласующиеся между собой этические ориентации образования, общества и государства, человеческие, социальные и культурные зна-

чения и направленность образования (его нравственный и духовный центры).

Основное **содержание образования** — задаваемый тем или иным способом наиболее подвижный объект ОС, представляющий собой когнитивный план образования, направленный на осуществление цели, ценностей образования, определяющий в основном его результат. Он выступает наиболее активной стороной ОС, по отношению к которой синтаксис и стилистика стандарта являются формой (с учетом их относительной автономности, как своего рода дидактометрических «пределов»).

Результаты образования – объект ОС, характеризующий личностные «приращения» с точки зрения обеспечения эффективной жизнедеятельности личности в социуме и повышающие ее потенциал самореализации и компетенции в контурах общей и профессиональной культуры, морали, духовности и социальной ответственности.

О том, каким требованиям должны удовлетворять в процессе взаимодействия (согласования) выявленные объекты ОС, речь пойдет в главе 5. Там же уместно будет коснуться проблем их проектирования.

Б. СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Если трактовать «структуру», – пишет Н.И.Кондаков, – как философскую категорию, то её естественно трактовать как модификацию «внутренней формы» в учении Гегеля и как составляющую вместе с «составом» категорию «содержание», где последняя соотносится с «формой» в смысле «внешней формы» [289, 500].

Структура ОС (структурное описание ОС) предполагает такой анализ реального образования, который позволяет выделить обобщенные инвариантные единицы ОС и в дальнейшем соотносить их с конкретными (действующими) моделями образовательных стандартов (образовательных программ) на основе **некоторых обобщенных** правил реализации ОС. Эти правила определяют границы варьирования структурных элементов стандарта в конкретном образовательном процессе – варьирования, допустимого с точки зрения сохранения ими, и образовательным стандартом в целом **самотождественности**, т. е. фиксируют, по

аналогии с лингвистическими правилами, набор допустимых «синонимических» преобразований структурных элементов ОС.

Итак, **структурой образовательного стандарта мы называем категорию теории ОС, которая выражает «строение» и «строй» стандарта, его поэлементную архитектуру, а также связи и отношения между элементами ОС как со стороны их «внутренней формы», так и надсистемному к ОС «пространству».**

Структурными элементами основного содержания образования выступают образовательные области, учебные дисциплины, дидактические единицы различных типов и видов, когнитивные и деятельностные «носители» содержания образования, поэлементный и совокупный потенциал содержания, ориентированный на развитие личности, а также направленные на достижение целостного характера образовательного процесса воспитательные «конституэнты», своего рода «структуры-концепты».

К структурным элементам результата образования мы причисляем когнитивные, мотивационные и иные психологические, деятельностные, интеллектуальные, эвристические, коммуникативные, социально-поведенческие, ценностно-смысловые **индивидуально «окрашенные» приращения** личности.

В структуру ОС мы включаем также компоненты компетенции. Как об этом свидетельствует отечественная и зарубежная практика, эти компоненты компетенции порождают «трехслойное» построение ОС: общегосударственная (национальная, федеральная, страновая); региональная часть; часть, находящаяся в ведении образовательного учреждения. Мы придерживаемся следующей интерпретации каждой из частей:

общегосударственный компонент — ведущий в общенациональной (государственной) норме образования, относительно ценностно-целевых, содержательных, структурных и временных параметров и направленности которой в обществе (государстве) существует достаточная степень согласия, обеспечивающая его легитимность;

региональный компонент — составляющая нормы образования, относительно характера, содержания, направленности, структуры и временных параметров которой достигнут консенсус в обществе и государстве и которая служит целям интеграции

образования и выпускников образовательных учреждений данного региона в местный социум;

институциональный компонент — составляющая нормы образования, зафиксированная в той или иной форме, направленность, содержание и структура которой устанавливается учебным заведением с учетом его собственных традиций, педагогической (академической) культуры, взаимодействия с окружающей социальной культурой и экономической средой.

Структурный анализ ОС требует вычленения двух планов отношений: внутреннего и внешнего, надсистемного. Последний включает отношения с субъектами образовательного процесса, государством, обществом, властными и общественными структурами различных уровней, социальными партнерами, родителями (в сфере общего и частично профессионального образования).

Очевидно, что на практике складывается весьма сложная матрица надсистемных отношений как с ОС (целостным феноменом), так и его структурными элементами. Эти отношения принципиально не могут быть не противоречивыми, что делает востребованным гибкий и динамичный консенсус относительно ОС, но консенсус, понятый как процесс, как непрерывный (последовательный, поэтапный, сбалансированный) поиск точек синергетического оптимизма, отыскиваемых в обществе.

Чем вызывается эта изначальная противоречивость? По-видимому, различными ожиданиями, исходящими от пользователей образования и образовательного стандарта, от «проекций» их потребностей и запросов на образование, его качественные и иные существенные параметры. Но эта тема принадлежит области образовательной политологии и философии образовательной политики и при том как одна из актуальнейших в условиях строительства новой российской государственности.

Возвращаясь к уже упомянутым некоторым обобщенным правилам реализации ОС, хотелось бы заметить, что их назначение мы усматриваем в регулировании возможных подходов от инвариантной структуры ОС к множественной практике её реализации.

Мы сформулировали шесть правил

Первое: структура ОС должна быть достаточно жесткой, чтобы сохранять качества целостности, тождественности ОС как «образа» образования самому себе, т. е. быть способной удерживать

живать его в существенном при различных внешних и внутренних изменениях.

Второе: социальные и психологические факторы вариативности образования и образовательной практики должны быть «запрограммированы» как естественные в динамичной модели ОС, через усиление плана содержания образовательного стандарта, достигаемого в том числе путем перехода от его атомарного описания (в традициях культуры учебного плана) к его системному описанию (в русле новой образовательной парадигмы); речь, стало быть, идет, по аналогии с психолингвистикой и социолингвистикой, о психологических и социальных воздействиях на «прочтение» образовательного стандарта.

Третье: ни один из элементов структуры ОС не может иметь самодовлеющего характера и оказывать гипертрофированное воздействие на «образ» образования, удерживаемый в образовательном стандарте.

Четвертое: ценностно-целевые компоненты структурной организации ОС относятся к приоритетным, что защищает стандарт от субъективных и парадигмальных aberrаций.

Пятое: каждый элемент ОС является принципиально неустрашимым, без того, чтобы не разрушать «меру» образования, но может находить свои различные логико-лингвистические средства выражения, включая интегрирование более мелких в более укрупненные и т. п.

Шестое: результат образования не может быть ограничен жестким требованием диагностичности в контурах существующих оценочных культур.

В. ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Образовательный стандарт сам обрел ту качественную определенность, которая вытекает из выполняемых им функций. Функции образовательного стандарта — это способы, характер или направленность его воздействия на общество, образование как систему и ее отдельные составляющие, субъекты образовательного процесса, потребителей образования, это формы его «запечатления» в субъектах и процессах, социальных институтах и сферах жизнедеятельности социумов, осуществляемые в ходе реализации отдельных этапов или целостного жизненного цикла стандарта, а также потока его жизненных циклов.

Стандарт – всеобщее, на оси которого крепится конкретное (особенное).

Диверсификация и стандартизация способны создать новое силовое поле, удерживающее в себе все микро- и макроструктуры образовательной системы. Посредством чего это достигается? По нашему мнению, за счет выполняемых стандартом функций.

К ним мы относим:

- организационно-управленческую функцию;
- развивающую и прогностическую функцию;
- диагностическую функцию;
- функцию преемственности;
- конвертирующую функцию.

Перейдем к их краткой характеристике.

Организационно-управленческая функция. Нельзя отрицать, что личностная и общественная ценность каждой ступени общего и профессионального образования может быть выражена только в контексте целей и задач, которые перед ним выдвигаются. Качество образования выражается в соответствии «образовательного продукта» общественно и лично значимым целям. Нелишним будет отметить, что цель, выдвигаемая перед образованием, носит интегрированный характер, так как у каждого потребителя образования свои представления о целях и ценностях образования. Скажем, общество ожидает от образования высокой социальной и нравственной эффективности, экономика и предприниматели — экономической результативности, личность — такого образования, которое обеспечит ее самореализацию, а академическое сообщество, в свою очередь, имеет собственную шкалу ценностей. Стандарт призван найти сбалансированную цель. И затем уже через критерий достижения цели и параметры качества, заложенные в стандарте, осуществляется социальное регулирование и управление образованием.

Это требует принципиально нового механизма управления.

Сказанное позволяет сделать вывод, что ***организационно-управленческая функция образовательного стандарта — это упорядочение и регламентация качественных и количественных характеристик образовательной системы, посредством которых обеспечивается контроль за образованием со стороны личности, государства, общества, работодателя и др.***

Развивающая и прогностическая функция. Безусловно, правы авторы, которые видят в стандарте «...мощное средство повышения качества той предметной деятельности, которая приводит к искомому результату» [165, 28].

В стандарте делается заявка на опережающий уровень образования. Стандарт призван содействовать развитию обучающейся личности, самой образовательной практики и общества в целом. Это возможно в том случае, если все составляющие элементы стандарта, его нормативно-правовая номенклатура, научно-методическое, ресурсное обеспечение «поднастроены» на развивающую функцию. Если, скажем, требования к уровню подготовки специалиста, его модель будут «исполнены» в слабом прогностическом ключе, с ориентацией на запросы сегодняшнего или ближайшего дня (и не отразят динамики производства и непроизводственной сферы, не «уловят» тенденций развития объектов и средств труда), то уже одно это может резко снизить «высоту стандарта».

Разработчики стандарта должны проявить особую чувствительность к любым нюансам фоновой информации, обладать достаточной экстраполяционной культурой. Стандарт нацеливает на прогностически важные параметры результативности, делая максимально безболезненным эффективное включение специалистов в нынешние и будущие социально-экономические условия.

А.А.Кирсанов, Г.И.Ибрагимов и другие исследователи утверждают, что «необходимость реализации прогностической функции стандарта ... образования и обеспечения перспективного развития системы определяет целесообразность разработки опережающего стандарта... Основные функции опережающего стандарта... состоят: в формировании перспективных требований к комплексу основных социальных норм качества образования; в раскрытии требований к циклам обновления содержания обучения, регламентируемых текущими стандартами; в раскрытии перспективных требований к уровню мышления, общеобразовательной, общепрофессиональной и специальной подготовки. Опережающий стандарт образования раскрывает прогнозные оценки изменений в социальных функциях образования и через них выполняет целеориентирующую функцию в процессах реформирования на федеральном, региональном уровнях и уровне учебного заведения» [474, 155].

Вероятно, сам гуманистический характер образования не может быть обеспечен вне развивающей, прогностической функции стандарта.

Таким образом, ***под развивающей функцией мы понимаем функцию оптимизации образовательного процесса и образовательных политик с точки зрения предоставления личности условий для ее актуального и потенциального развития***

Диагностическая функция. Она требует, чтобы образовательный стандарт был в достаточной мере технологичным, т. е. содержал возможность оптимальной инструментальной проверки. На это обстоятельство все чаще указывают исследователи. Так, представители Института среднего специального образования РАО пишут: «Одним из принципов, лежащих в основе разработки стандарта, является технологичность, возможность инструментальной проверки. Поэтому в качестве обязательной составной части он должен содержать методы и формы измерения и интерпретации результатов обучения» [474, 156].

Неконкретность, недиагностичность целей неизбежно вернут нашу педагогическую практику к субъективному произволу и усилят инфляцию оценок. В этом случае «...педагогическая деятельность обречена на деградацию, на привнесение в сферу образования формализма, процентомании, завышенного субъективизма в управлении» [165, 28].

Итак, ***диагностической мы называем такую функцию стандарта, которая позволяет объективировать оценку результатов образования, обеспечивая тем самым престиж образования, образованности и достаточную «высоту» образовательного стандарта.***

Функция преемственности. «...Преемственность означает, что выход «низшей» ступени образования должен естественным образом «стыковаться» со «входом» последующей ступени. Надо знать, по каким параметрам такая «вертикальная» стыковка может быть осуществлена» [550, 29].

Уместно сказать, что эта «вертикальная» стыковка предусмотрена Законом Российской Федерации «Об образовании». Установлено, например, что:

— среднее профессиональное образование может быть получено на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования:

- образовательные учреждения среднего профессионального образования могут реализовывать образовательные программы начального профессионального образования;
- лица, имеющие начальное профессиональное образование, получают среднее профессиональное образование по сокращенной ускоренной программе;
- лица, имеющие начальное профессиональное образование соответствующего профиля могут получить высшее профессиональное образование по сокращенной ускоренной программе;
- лица, имеющие среднее профессиональное образование соответствующего профиля получают высшее профессиональное образование по сокращенной ускоренной программе.

В функции преемственности мы усматриваем обеспечение взаимосвязи и взаимозависимости всех звеньев и ступеней образования в условиях диверсифицированной образовательной системы.

Конвертирующая функция. В период нарастающих противоречивых тенденций регионализации и интернализации образования, ускоренного формирования международного рынка труда, увеличения мобильности рабочей силы и академической мобильности во весь рост встает проблема обеспечения признания общего и профессионального образования в международном плане. На Западе давно осознали гуманистический и прагматический аспекты конвертируемости технического, профессионального и высшего образования. В рамках ЕС, например, работает Центр педагогических исследований (CEL), Европейский центр развития профессиональной подготовки (CEDEFOP). Заметными попытками гармонизировать системы технического и профессионального образования стали «Римский договор» 1957 г. (ст. 128) и Решение Совета ЕС о соответствии профессиональных удостоверений, Лиссабонская конвенция 1997 г.

«Один из аспектов академической мобильности и признания дипломов ... связан с оценкой уровня и стандартов образования в странах Центральной и Восточной Европы, причем считается, что в этом субрегионе они ниже, чем в западных системах, даже с учетом различных интерпретаций профессиональной квалификации, в частности, в контексте сроков обучения» [133, 51].

В основу эквивалентности образования и «признания» документов об образовании объективно могут быть положены только инварианты образовательных стандартов, их транснациональный «состав» и уровень.

Поэтому под **конвертирующей функцией стандарта мы подразумеваем интернационализацию качества образования, гарантирующего личности географическую мобильность в плане ее компетентности.**

ОС самоорганизуется в жизнеспособный социально-образовательный феномен, в своего рода «самость», в качественную определенность посредством оформления своей объектной, структурной и функциональной определенности.

Объекты наполняют предметное поле ОС; структура обеспечивает многообразие его связей с социумом; функции фиксируют меру его необходимости, выражая его роль в жизнеобеспечении образовательной системы.

Но образовательный стандарт лишь «образ» образования. Реальная образовательная практика основывает себя на иного рода проекте — образовательной программе.

4.4. Образовательный стандарт и образовательная программа как взаимодействующие несущие конструкции образовательной системы

«... Как известно, — пишет А.М.Новиков, — теория **имеет три основных функции**: объяснительную, предсказательную (прогностическую) и предписывающую (норма-тивную)» [448, 24]. Попробуем реализовать этот тезис в данном параграфе.

Внимательное прочтение двух федеральных законов об образовании, принятых в России в период 1992–1996 годов, порождает впечатление, что законодатель вряд ли отдавал себе отчет относительно проблемы, давшей название разделу 4.4. А наш российский методолог, «зачарованный» логикой законодателя, остановился практически в точке, указанной в законах.

Во всяком случае, отсутствуют публикации и исследования, проясняющие проблему взаимоотношений образовательных стандартов и образовательных программ. Исключение, пожалуй, составляет работа А.М.Новикова «Профессиональное образование России», в которой он говоря, в частности, о принципе преемственности профессиональных образовательных программ, подчеркивает, что «... речь идет не только о преемственности государственных стандартов, а о **преемственности образовательных программ**, что подразумевает решение не только содержательных, но и многих других проблем — правовых, организационных, финансовых и т. д.» [448, 193].

В другом месте, не высказываясь с достаточной определенностью, автор, как нам видится, склоняется к признанию систематизирующей роли именно образовательной программы: «*Напрашивается путь иной — разработать нормативно-правовую базу для образовательных программ*. Набор образовательных программ, требующих государственного регулирования, в том числе стандартизации, нормативов и источников финансирования и т. п., будет, очевидно, весьма ограниченным. А в каких сочетаниях они будут реализовываться в каждом конкретном образовательном учреждении ... станет не принципиальным» [448, 208].

Не будем спорить с автором: надо ли столичному университету готовить высококвалифицированных рабочих и сможет ли провинциальное ПТУ реализовать образовательную программу

подготовки бакалавриата? Мы предпочли акцентировать ту его позитивную мысль, что образовательная программа есть нечто большее, чем «развинутая» содержательная версия все того же государственного образовательного стандарта (впрочем, о чем все-таки ведет речь законодатель: о *государственных образовательных стандартах*, как это сказано в статье 5 федерального закона «Об образовании», или о *федеральных* государственных образовательных стандартах, как это говорится в статье 43 Конституции Российской Федерации; или это тот случай, который отмечен в античной культуре как *casus incurabilis* — неизлечимый казус, но только нашей российской законодательной деятельности, к сожалению, казус, явленный во времена столь обильных разговоров о правовом характере государства нашего. Хотелось бы вспомнить поэта:

*«Закон не должен быть пужало из тряпицы,
На коем наконец уже садятся птицы».*

Но вернемся к теме.

В настоящем разделе нам предстоит:

1. Описать семантическое движение нормативно-правовой категории «образовательная программа» и воссоздать логику законодателя в части зафиксированного в образовательном праве взаимодействия образовательных стандартов и образовательных программ.
2. Показать трактовку понятия «образовательная программа» в среде академического сообщества [284; 421 и др.].
3. Обосновать:
 - ⇒ авторские версии определений ряда понятий, имеющих отношение к проблеме;
 - ⇒ интерпретировать взаимодействие государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ в контурах предложенных дефиниций.

Итак, термин «образовательная программа» появляется в тексте статьи 5 закона «Об образовании».

В статье 7 «Государственные образовательные стандарты» в п.1 читаем: «Российская Федерация в лице федеральных органов государственной власти в пределах их компетенции устанавливает федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке обяза-

тельный минимум **содержания основных образовательных программ**... (подчеркнуто нами — В.Б.) [456, 8–9].

Статья 9 «Образовательные программы» снова декларирует, что «обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы ... устанавливается соответствующим государственным образовательным стандартом» (п.6) [456, 11].

Выше, в п.1 этой же статьи содержится, видимо, сущностное понимание этой категории: «**Образовательная программа определяет содержание образования...**» (подчеркнуто нами — В.Б.) [456, 10].

Дальнейший семантический анализ понятия «образовательная программа» выявляет, что законодатель оснащает его теми или иными дополнительными уточнениями, призванными, по его замыслу, нести вполне определенные семантические нагрузки (а как еще может быть в федеральном законе, выступающем в качестве закона прямого действия в том, что касается разграничения и установления компетенции, и общей установочной нормы по вопросам, которые относятся к компетенции субъектов Российской Федерации и в соответствии с которыми последние осуществляют собственное правовое регулирование в области образования?) [456, 4].

Последуем за законодателем в строгом соответствии с текстом закона:

статья 8:

взаимодействующие и преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты;

статьи 8; 9(п.1); 12(п.6):

образовательные программы различных (определенных) **уровней и направленности;**

статьи 16(п.3); 19(п.1); 20(п.1); 33(п.17 дважды):

образовательные программы соответствующего **уровня;**

статья 9(п.1):

образовательные программы, **общеобразовательные и преемственные;**

статья 9(п.1):

образовательные программы **основные и дополнительные**;

статья 9(п.7):

нормативные сроки освоения основных образовательных программ;

статья 13(п.14):

типы и виды образовательных программ;

статья 14(п.6); 26(п.2):

образовательная программа, определяющая **статус** образовательного учреждения;

статья 14(п.5):

примерная образовательная программа;

статья 15(п.1); 28(п.18); 29(п.15):

примерная программа **курсов, дисциплин**;

статьи 23(п.2); 24(пп.3-4):

сокращенные ускоренные программы;

статья 32(п.2.6):

рабочая программа **курсов**.

Кроме того, использованы понятия «**учебный план**» (разбивка **содержания** образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения) в статьях 15(п.1), 32(п.2.6) и **примерный учебный план** в статьях 28(п.19) и 29(п.15).

С точки зрения компетенции Российской Федерации, ее субъектов в области образования и образовательных учреждений, дело выглядит следующим образом:

- Российская Федерация в лице федеральных органов власти в пределах их компетенции устанавливает федеральные (заметим: только **федеральные**) компоненты государственных образовательных стандартов, определяющих в обязательном порядке обязательный минимум содержания **основных образовательных программ** (статьи 7 и 9);
- Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется **образовательной программой** (подчеркнуто нами — В.Б.) ... разрабатываемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно (ст.14 п.5);

- К компетенции образовательного учреждения относятся... разработка и утверждение **образовательных программ...** (подчеркнуто нами — В.Б.) (ст. 32 п.2.6);
- «государственные органы управления образованием обеспечивают разработку на основе государственных образовательных стандартов **примерных образовательных программ**» (подчеркнуто нами — В.Б.);
- «Государственные органы управления, — записано в ст. 15 п.1, — обеспечивают разработку **примерных учебных ... программ курсов, дисциплин**» (подчеркнуто нами — В.Б.); подобная норма находит отражение в статьях 28 и 29, специально посвященных компетенции Российской Федерации и ее субъектов в области образования.

Вообще, понятие «основная образовательная программа», употребленное в статьях 7–10, не появляется больше в тексте закона, уступив место то ли своим синонимам, то ли другим понятиям, оставшимся без определений.

Попробуем проследить логику законодателя в главном.

Образовательные программы определяют содержание образования.

Они подразделяются на основные (общеобразовательные и профессиональные) и дополнительные (общеобразовательные и дополнительные).

Образовательный минимум основной образовательной программы устанавливается соответствующим ГОС (в части его федерального компонента).

Государственные органы обеспечивают разработку примерных образовательных программ, примерных программ курсов дисциплин.

Государственный образовательный стандарт интерпретируется как «верхняя» норма, а основная образовательная программа как норма подчиненная.

Образовательные стандарты и образовательные программы должны строиться как основание образовательной системы, быть взаимодействующими и преемственными.

ГОС не зависит от форм реализации образовательных программ.

Законодатель (по умолчанию) предоставил органам исполнительной власти и образовательному сообществу самим договориться по следующим вопросам:

1. Что такое основная образовательная программа, кроме того, что она — содержание образования?
2. Соотносится ли термин «основная образовательная программа» с полным объемом понятия государственного образовательного стандарта, или только с федеральным его компонентом, да и то в пределах содержания образования?
3. Какую семантическую нагрузку (в духе академической культуры) несут те слова, которые в тексте закона сопровождают слово «программа»?
4. Востребуются ли термины, использованные в законе, или некоторые из них окажутся лишними, надуманными?

Если реконструировать логику развертывания понятия основной образовательной программы и ее взаимодействия с ГОС, как она зафиксирована в федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», то нельзя не заметить ее значительных различий от предшествующей. Закон отмечен безусловно более строгой семантикой.

Во-первых, в качестве принципа образования он декларирует непрерывный его характер (отметим, что термин «непрерывный» вообще подвергнут забвению в законе «Об образовании»), появившись только один раз в ст. 26 «Дополнительное образование» в словосочетании «непрерывное повышение квалификации»;

Во-вторых, в самом названии статьи 5 устанавливается взаимосвязь образовательного стандарта и образовательной программы, что формирует соответствующий контекстуальный план;

В-третьих, определяется, что федеральные компоненты государственных «образовательных стандартов ... включают в себя:

- 1) общие требования к **основным образовательным программам** ... (подчеркнуто нами — В.Б.);
- 2) требования к **обязательному минимуму содержания** (подчеркнуто нами — В.Б.) основных образовательных программ ..., к условиям их реализации, в том числе к учебной и производственной практике и итоговой аттестации выпускников, уровню подготовки выпускников по каждому направлению подготовки (специальности);
- 3) сроки освоения основных образовательных программ ...».

В-четвертых, что «основные образовательные программы» ... разрабатываются федеральными (центральными) ... и ведомственными государственными органами управления образованием и в части, выходящей за пределы соответствующих госу-

дарственных образовательных стандартов, выполняют функции **примерных образовательных программ ...**» (подчеркнуто нами — В.Б.).

В-пятых, выбрана более упорядоченная терминология: **учебная дисциплина** (ст.16 п.2.3); **примерный учебный план** (ст. 24 п.3.3); **содержание учебных курсов** (ст. 20 п.4.4) **сокращенная** или **ускоренная** образовательная программа (ст. 11 п.6)

Таким образом, ГОС, как и в законе «Об образовании», наделяется статусом «верхней» нормы в образовании, но сам-то стандарт (в своем федеральном компоненте) должен включить в себя **общие требования** к основным образовательным программам.

Несомненно и другое: основная образовательная программа не ограничивается содержанием образования. Такое ее толкование позволяет возродить давно освоенную в советской образовательной практике идею **комплексного проектирования** образовательного процесса. Вспомним, что «сквозные» программы, как попытка проектирования интегрированного образовательного учебно-воспитательного процесса (в отличие от дисциплинарного учебного плана), разрабатывались уже в 70-х годах. В этих «сквозных» проектах интеграция достигалась за счет экспликации итоговых целей, их декомпозиции по курсам обучения и учебным дисциплинам, а внутри последних — по крупным их модулям. Одновременно достаточно четко формулировались условия осуществления учебно-воспитательного процесса. Все это, наряду с жесткими требованиями, предъявляемыми к учебным заведениям и органам управления образованием при открытии новых специальностей, создавало соответствующую профессионально-педагогическую, психологическую и управленческую фоновую среду.

Постепенный «перевод» образовательной системы в новую культуру проектирования образования не должен сопровождаться необоснованными утратами жизнеспособного опыта прошлого, но, напротив, бережно множить его, усиливая его конструктивный потенциал.

Нужно выводить образование из зон политических гравитаций, если они способны порождать эффект «магнитных аномалий». Да, одной их общих черт стандартизации образования, как мы отмечали в п. 4.1, выступают многополярный синтаксис ОС,

один из полюсов которого является «национально-региональный». Не должно быть вопроса о том, посредством чего, кроме ОС, может быть адекватно задан общенациональный «образ» образованности и образования, если не впадать в политическую игру с образованием, в том числе за счет гипертрофии национально-регионального компонента.

ГОС (или федеральный государственный стандарт, согласно Конституции Российской Федерации) и *только он*, в единстве его двух компонентов, есть модель целостного «образа» образования, его информационный «ген». Ни «татарская», ни «русская», ни «вологодская», ни «сибирская» гравитации не могут вести к деформации этого образа, хотя, понятно, что *конкретные условия* его «воплощения» накладывают свой отпечаток, свою специфику на какие-то черты этого образа, оправданные разумными границами цели – интегрирование выпускников в этнокультуру, их национальная идентификация, ускорение включения в достойную жизнь в условиях данного социума и участие в его развитии.

За пределами этой цели позитивный смысл национально-регионального компонента утрачивается. Из фактора консолидации он превращается в свою противоположность.

Одновременный взгляд на оба закона и их сравнительный анализ не оставляет сомнений в том, что в части основных категорий — государственного образовательного стандарта и образовательной программы — они стоят на различающихся точках зрения и концептах.

Первый, «большой» закон в трактовке основной образовательной программы не идет дальше обязательного минимума содержания в рамках федерального компонента ГОС. Второй, «вузовский» закон предполагает, что в федеральном компоненте ГОС задается формат *общих требований* к основной образовательной программе.

В первом законе концептуальные рамки ГОС ограничены своеобразным «триптихом»: «минимум содержания — максимум нагрузки — требования к выпускникам». Во втором они расширяются за счет *условий реализации* основных образовательных программ, в том числе учебной и производственной практики и итоговой аттестации выпускников. Сдвиг в сторону

стандарта-результата — очевиден, так как и условия реализации суть условия достижения результата.

Можно только добавить, что базовый закон «Об образовании» обязан задавать **единую концептуально-правовую матрицу** и стандарта, и образовательной программы. В противном случае, к негативным последствиям регионализации образования (вполне позитивной тенденции и уж, во всяком случае, объективной) может быть искусственно добавлена тенденция к «внутрисистемной самодостаточности и замкнутости», когда авторам частных законов (например, о начальном, среднем профессиональном или любом другом уровне или этапе общего и профессионального образования) удастся убедить законодателя (а сделать, как мы видели это на фактических различиях в толкованиях одних и тех же **основополагающих** для системы образования категориях — нормах, видимо, не так уж невозможно) и «узаконить» свои, авторские методологические форматы. Тогда дело построения российской системы образования на концептуально-правовой основе **непрерывности** будет отброшено на десятилетия (впрочем, принцип непрерывной конструкции системы образования и не значит — не прошел, выходит, он через «игольное ушко» компетенции) создателей (сочинителей?) этого самого закона.

Есть еще одна тема, по поводу которой хотелось бы кратко высказаться: лексика законов.

Что означают, например, понятия «примерная образовательная программа», «примерный учебный план»?

Обратившись к словарю С.И.Ожегова, уточняем, что «примерный» — это: 1) отличный, образцовый, служащий примером или 2) то же, что приблизительный [470, 584].

«Приблизительный», кстати сказать, употребляется в смысле «не совсем точный».

«Пример» «в свою очередь» толкуется как частный случай, пояснение или как действие в роли образца.

Что же имел в виду законодатель, говоря, скажем, о примерном учебном плане? Это приблизительный или образцовый документ? В каком семантическом инжиниринге он входит в компетенцию Российской Федерации, федерального (центрального) и государственных ведомственных органов управления образованием?

Не подходит, очевидно, и термин «типовой», что означало бы одно из двух: или соответствующий определенному образцу (типу), или выступающий таковым [470, 786].

Вероятно, наиболее приемлемыми были бы лексические единицы «ориентировочная образовательная программа», «ориентировочный учебный план», что позволило бы соответствующие им категории интерпретировать как дающие возможность различным пользователям осуществлять рефлексию, самоанализ, уточнять направления развития, а органу управления образованием — корректно направлять образовательную систему на достижение общенациональных целей в сфере образования, избрать «мягкий» стиль управления его развитием.

Теперь перейдем к трактовкам понятий «основная образовательная программа» и «образовательная программа», предложенным в академической среде.

В общем и начальном профессиональном образовании (в принятых Минобразованием России в период 1993-1996 годов нормативных документах относительно государственных образовательных стандартов) термин «основная образовательная программа» не употребляется.

В соответствующих нормативных актах Правительства Российской Федерации, касающихся ГОС СПО и ВПО, термин «основная образовательная программа» означает:

- «документ (комплект документов), определяющий в соответствии со стандартом содержание среднего профессионального образования определенного уровня по конкретной специальности»;
- «документ (комплект документов), определяющий в соответствии с ...стандартом содержание по направлению (специальности) определенного уровня высшего профессионального образования, включая всю совокупность образовательных услуг».

С другой стороны, в цитируемых документах не содержится определений «примерной учебной программы», «учебной программы», «рабочей учебной программы», но которые даны в государственных образовательных стандартах начального профессионального образования.

Общим для всех методологов является понимание образовательной (в т. ч. и основной) программы как содержательной интерпретации образовательного стандарта.

Нормативно-правовая неопределенность категорий «основная образовательная программа» и «образовательная программа», отсутствие даже в академической среде высшей школы единства в понимании их являются до сих пор одной из причин задержки с их разработкой и введением в реальную образовательную практику.

Совсем иначе подходят к образовательной программе в международной практике [201, 88], рассматривая ее как комплекс характеристик, например, размер класса, классификации учителей, необходимые учебники, материально-технические условия и т. д.

Думается, последний подход более рационален в управленческом смысле и оправдан в научном плане.

Попытаемся реализовать его в авторском ряде дефиниций тех категорий, которые имеют к рассматриваемой проблеме непосредственное отношение.

Методологическим принципом построения дефиниций мы избираем категорию модели. Это, по нашему мнению, позволит более обстоятельно обозначить существенные связи между образовательным стандартом и образовательной программой и сформулировать «семейство» соответствующих определений. Этот подход удовлетворяет также и управленческим аспектам категорий образовательного стандарта и программы.

С этой точки зрения, образовательный стандарт можно было бы рассматривать как «модель-цель» образования, образовательной системы, того или иного уровня общего и профессионального образования, направления (специальности) подготовки. Такое толкование ОС предполагает множество ОС, в **целостной совокупности** охватывающей все уровни/ступени системы непрерывного образования.

Если ОС представить как «модель-цель», «модель-образ», то образовательная программа может быть интерпретирована как **модель** (множество моделей) **образовательного процесса**, назначение которой состоит в достижении заложенных в ОС целей, в осуществлении сконцентрированного в стандарте «образа» образования.

Большим методологическим ресурсом обладает и системный подход. Он диктует необходимость **системного** представления и «модели-цели», и «модели-достижения (реализации)».

Нам уже приходилось высказываться относительно того, что всякий раз, когда мы стремимся сделать ту или иную задачу **практически** решаемой, приходится минимизировать число параметров в определенном интервале времени.

Именно по этой причине можно оправдать законодателя, который попытался обозначить ограниченное число параметров государственного образовательного стандарта («минимум» – «максимум» – «требования»). Но мы также должны отдавать себе отчет и в том, что нас всегда подстерегает опасность неполного учета всех характеристик и, как результат – угроза потери управляемости системой.

Предпринимаемое нами исследование в определенной мере есть рефлексия по поводу того, **достаточно ли** для целей устойчивого управления образовательной системой и её развитием в нынешних условиях выделенных законом «Об образовании» существенных параметров ОС?

Отмеченный нами дрейф второго закона об образовании **в сторону увеличения параметров** стандарта можно рассматривать как симптом осознания явной их неполноты. В проводимом анализе мы пытаемся сделать дальнейший шаг в осмыслении **объектной размерности** ОС.

Если «модель-цель», т. е. образовательный стандарт суть укрупненный (концентрированный) «образ» образования, охватывающий «вход», «процесс» и «результат», то проектирование ОС есть нормирование по всем существенным параметрам образовательной системы. Иначе мы получим усеченную, «частичную», не целостную модель.

Теоретические основы стандартизации образования, построенные с позиций системного подхода, делают востребованным более полный «образ» образования, включая его обращенность к будущему.

Системно заданный ОС – это ОС опережающего образования, это модель с достаточным предвосхищением «будущего времени», во всяком случае его «ближайшего горизонта».

Подходя и к образовательной программе в том же методологическом ключе, нам следует стремиться к созданию такой «модели-реализации», которая будет релевантна «модели-цели».

Но мы должны принять во внимание еще одно немаловажное обстоятельство. Категория «образовательная программа» «разнесена по различным субъектам управления образованием. Следовательно, целостность «модели-реализации», её системность достижимы при корректном распределении существенных параметров образовательной программы среди соответствующих субъектов управления образованием с тем, чтобы в итоге была обеспечена реализация «модели-цели».

Важная особенность во взаимодействии образовательного стандарта и образовательной программы нам видится в применимости к нему принципа дополнительности: недостаточную размерность первого можно в известной мере компенсировать повышенной размерностью второй.

Вообще говоря, размерность образовательной программы всегда будет существенно большей. «Модель-цель» в различающихся условиях требует различающихся «моделей-реализации».

Если по каким-то причинам цель является труднодостижимой, то желательная коррекция в управлении системой образования, направленная на достижение цели в пределах приемлемой погрешности, будет состоять в поиске тех параметров, которые целесообразно «добавить» в образовательную программу.

Теперь перейдем непосредственно к авторским дефинициям, которые представим в виде таблицы (табл. 11).

Таблица 11

**Таблица
авторских дефиниций**

№ п/п	Термин	Дефиниция	Компетенция управления
1	2	3	4
1	Образовательная программа	Системно-организованное единство целей (поэтапных и конечных), ценностей и содержания образования, основных педагогических, технологических, экономических, ресурсных условий образовательного процесса, направленное на достижение основных целей ГОС, включая его федеральный и национально-региональный компоненты, отражающее специфику и традиции образовательного учреждения, его тип, вид и категорию и представляющее собой совокупность документов, включая учебный план	Образовательное учреждение

2	Основная образовательная программа	«Ядерная», обязательная часть образовательной программы, подлежащая обязательной реализации в образовательном учреждении соответствующего типа, вида, категории, независимо от его организационно-правовой формы, требования к существенным параметрам которой задаются федеральным компонентом ГОС,	Российская федерация; федеральные (центральные) и иные государственные органы управления образованием (в преде-
---	---	--	---

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4
		<p>включая ценностно-правовые ориентиры, характер и объем содержания, условия реализации, итоговую аттестацию, требования к уровню подготовки выпускников (результаты образования), объемные и временные границы национально-регионального компонента и компонента образовательного учреждения основной образовательной программы.</p> <p>Основная образовательная программа представляет собой совокупность документов, включая примерный учебный план и имеет трехкомпонентную структуру: первая — федеральный компонент ГОС; вторая — национально-региональный компонент; третья — компонент образовательного учреждения (в пределах соответствующих компетенций)</p>	<p>лах их компетенций)</p>
3	<p>Примерная образовательная программа</p>	<p>Ориентировочный макет образовательной программы, выполняющий функцию методической помощи разработчикам образовательных программ, а также органам управления образованием</p>	<p>В части федерального компонента ГОС – федеральный (центральный) и иные государственные органы управления образованием.</p> <p>В части национально-регионального компонента – субъекты Российской Федерации</p>
4	<p>Примерная программа учебных курсов, дисциплин.</p>	<p>Часть примерной образовательной программы, представляющая собой системно-организованное единство поэтапных и конечных целей с содержанием учебного курса (дисциплины), ресурсными, педагогическими и технологическими характеристиками образовательного процесса, направленное на реализацию требований федерального или национально-регионального компонентов государственного образовательного стандарта по отношению к данному учебному курсу (дисциплин)</p>	<p>Для учебных курсов, дисциплин основной образовательной программы, отражающей федеральный компонент ГОС – Российская Федерация, федеральный (центральный) и иные государственные органы управления об-</p>

			разованием. Для
--	--	--	-----------------

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4
			учебных курсов, дисциплин основной образовательной программы, отражающей национально-региональный компонент ГОС – субъекты Российской Федерации. Образовательное учреждение–
5	Рабочая учебная программа учебных курсов, дисциплин.	Часть образовательной программы, относящаяся к соответствующему учебному курсу (дисциплине), учитывающая все особенности его изучения в конкретном образовательном учреждении и отражающая индивидуальный педагогический стиль обучающего.	Образовательное учреждение
6	Примерный учебный план	Часть примерной образовательной программы, выступающая в функции ориентировочного макета учебного плана, носящая характер методической помощи разработчикам в образовательных учреждениях и региональных органах управления образованием.	В пределах соответствующих компетенций; Федеральный (центральный) и иные государственные органы управления образованием; Субъекты Российской Федерации
7	Учебный план	Организационно-методический документ, представляющий собой укрупненную модель образовательного процесса, охватывающую весь цикл реализации образовательной программы, регламентирующий её структурные, дисциплинарно-содержательные, временные характеристики, основные формы и виды образовательной деятельности обучающихся и их аттестации.	

В структуру основной образовательной программы (ООП) могут входить следующие характеристики:

1. Общие требования:

- 1.1.Обобщенная модель выпускников;
- 1.2.Социальный заказ, целевые и ценностные установки ООП;
- 1.3.Описание мотивационных, когнитивных, деятельностных параметров образовательного процесса;
- 1.4.Ориентировочное соотношение общекультурного (общеобразовательного) гуманитарного и естественнонаучного компонентов;
- 1.5.Ориентировочное соотношение общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки (для основных профессиональных образовательных программ);
- 1.6.Ориентировочное соотношение теоретических и практических занятий;
- 1.7.Ориентировочное соотношение аудиторной и внеаудиторной работы;
- 1.8.Основные функциональные параметры образовательного процесса;
- 1.9.Ориентировочные сроки освоения образовательной программы; сводный бюджет времени и основные допуски в отклонениях;
- 1.10.Эргономические параметры образовательного процесса и его эколого-педагогические аспекты.

2. Содержание

- 2.1.Укрупненное содержание, заданное в форме, допускающей его корректную в научном и методическом отношениях, индивидуальную интерпретацию и целесообразный выбор обучающимся своего образовательного маршрута; (например, тезаурусы учебных курсов, дисциплин, междисциплинарные тезаурусы);
- 2.2. Модель результатов освоения содержания образования;
- 2.3. Возможный диапазон уровней освоения;
- 2.4. Целевая ценностная и мотивационная «инфраструктура» содержания;
- 2.5. Принципы и подходы к построению интегративных дисциплинарных курсов;
- 2.6. Элективные и факультативные учебные курсы, дисциплины.

3. Образовательная среда

- 3.1.Основные требования к образовательной среде (кадровые, ресурсные, технологические, учебно-методические, психолого-педагогические);
- 3.2.Основные виды учебной деятельности обучающихся;
- 3.3.Основная и дополнительная литература;
- 3.4.Источники обновления «когнитивной карты» ООП;
- 3.5.Допустимые возможности формирования индивидуализированных и дифференцированных вариантов ООП;

3.6. Ориентировочные проблемные поля для культивирования самостоятельных, индивидуальных, групповых и коллективных учебно-исследовательских проектов;

3.7. Ориентировочные междисциплинарные задания обучающимся, содействующие формированию их методологической компетенции.

3.8. Ориентировочный набор коммуникативных проектов, направленных на формирование социально-коммуникативной и психологической культуры обучающихся;

3.9. Воспитательный компонент ООП (как «сотовая конструкция» для разработки проектных решений, принимаемых конкретным образовательным учреждением);

3.10. Способы, механизмы обновления и коррекции ООП;

Ориентировочные соотношения репродуктивной и творчески ориентированной деятельности обучающихся;

3.11. Возможные социальные партнеры ООП;

3.12. Управление ООП;

3.13. Возможные виртуальные проекции ООП;

3.14. Сотрудничество с учреждениями культуры;

3.15. Возможные формы получения «обратной связи»;

3.16. Системы обеспечения и управления качеством образовательного процесса.

4. Диагностика

4.1. Критерии оценок;

4.2. Шкалы оценок;

4.3. Ориентировочный диагностический инструментарий.

5. Экономическое обоснование ООП (включая наполняемость учебных групп и подгрупп, соотношение: обучаемый – обучающий).

6. Финансирование ООП

7. Расчет ориентировочной стоимости подготовки выпускников

Вернемся к названию раздела. Без несущих конструкций никакие системы не могут быть ни спроектированы, ни реализованы. В силу своих природных функций – наследования и развития культуры, духовно-интеллектуального потенциала человека, нации, человечества в основании образования лежат имманентные ему, но получаемые им в форме социального заказа цели, ценности, смыслы, содержание образования. Именно они — альфа и омега образовательной системы.

Государственный образовательный стандарт как «модель цели» и основная образовательная программа как «модель до-

стижения результата», выполненные в контурах системного подхода, являются стягивающим центром всех структурных, организационных, институциональных и управленческих компонентов системы образования.

Переходим к рассмотрению образовательного стандарта как социальной нормы и информационной модели.

4.5. Образовательный стандарт как социальная норма и информационная модель

Богатый эвристический и методологический арсенал теории социального нормирования (социальной нормы) и моделирования давно признан в науке [23; 72; 84; 119; 120; 125; 126; 170; 187; 190; 233; 277; 347и др.]. Моделирование в литейном производстве (III тысячелетие до н. э.), «Девять книг по архитектуре» Витрувия, размышления Аристотеля «О плавающих телах», модель мира Клавдия Птолемея — все это старты моделирования», которые почти синхронизируются со стартами европейской науки. В период энергичной экспансии науки практика и теория моделирования разворачиваются в диапазоне от материальных структурно-функциональных моделей до идеальных информационных конструктов.

С другой стороны, о жизнеспособности категории «социальной нормы» говорит ее семантическое созревание явившее собой в конечном счете имя вполне определенной концептуальной сущности в жизнедеятельности социумов.

Образовательный стандарт как «норма» образования, как его модель мог бы «напитать» себя из теории социальной нормы и теории моделирования немалым гносеологическим потенциалом, если бы..., если бы можно было бы доказать корректность интерпретации ОС как социальной нормы и информационной модели.

Этому собственно и посвящен данный раздел, который наряду с тезаурусом ОС (п. 4.6) послужит переходом оснований теории образовательного стандарта в сферу системной методологии, позволяющей теоретические знания о стандарте сделать

практико-ориентированным знанием о его проектировании и использовании.

Гипотеза, которую мы попытаемся доказать, состоит в следующем: ОС есть не технократически понимаемая, но **социальная норма** и притом — **норма специфического типа**. Кроме того, стандарт является также типом модели. Возникновение стандарта свидетельствует о наступающей смене образовательных эпох (п. 4.2): от эпохи всеобщего личностно-ориентированного образования к эпохе общепланетарного гуманистического образования, т. е. от эпохи эволюционно, стихийно самоорганизующегося образования к эпохе проектного типа развития образования как социального института. В этом смысле образовательный стандарт как **тип проектирования образования**, способ саморефлексии последнего и представляет собой не технократическое, а социально-технологическое явление.

Именно поэтому законодательство о стандартизации России исключает из сферы стандартизации (как ее область) образование. Но того типа стандартизации, какой охватывает технический, собственно технологический стандарт.

Итак, отвечает ли образовательный стандарт сущностным характеристикам социальной нормы?

Начнем с имеющихся дефиниций ОС:

«Государственный образовательный стандарт ... рассматривается как обобщенный свод **норм...**» (подчеркнуто нами — В.Б.) [301].

А.П.Беляева говорит о стандарте как комплексе норм [82].

Б.С.Гершунский и Березовский В.М. склонны видеть в ОС **нормируемую** долю образования, выполняющую роль **нормы** [165].

В.С.Леднев, М.В.Рыжаков, С.Е.Шишов идентифицируют стандарт с государственной **нормой** образованности [301].

Н.А.Селезнева усматривает в ОС совокупные **нормы** качества образования [56].

А.И.Субетто понимает ОС как форму закрепления **социальной нормы** в сфере образования [647].

В.Д.Шадриков пишет: «Инвариант сущностной определенности образования фиксируется в **нормативном** содержании образования, способах его освоения и **нормативной** (подчеркнуто нами — В.Б.) образованности. В складывающейся в настоящее время терминологии институт сущностной определенности

образования фиксируется в национальном образовательном стандарте» [732, 41].

В.И.Батюшко, Т.Е.Галко, Н.И.Лисс, О.М.Рощинская считают, что «главным в новом понимании стандарта образования должен быть отказ от него как декларации, идеала ... переход к пониманию стандарта как **нормозадающего** документа...» (подчеркнуто нами — В.Б.) [77, 36].

Л.А.Гаранин и И.П.Смирнов высказывают мнения, что ... государственными образовательными стандартами устанавливаются определенные **нормативные** (подчеркнуто нами — В.Б.) требования к подготовке...» [156, 9].

Позиция В.М.Соколова состоит в том, что «... ГОС должен ... служить **нормативным** (подчеркнуто нами — В.Б.) основанием для определения качества подготовленности выпускника... и в целом основным системообразующим элементом системы образования» [616, 9]. В результате анализа различных подходов к пониманию сущности ОС в русле двух достаточно различающихся образовательных парадигм — **гуманитарной**, центрирующейся на личности, и **диагностируемой (нормативной)**, отстаивающей идею диагностического описания требований к различным сторонам учебно-воспитательного процесса, — В.М.Соколов приходит к выводу: «Если пренебречь некоторыми нюансами, можно выделить и общую часть в их позициях. Все они в той или иной мере считают, что образовательный стандарт, отражая цели функционирования и развития образовательной системы, представляет собой совокупность **социальных... норм-требований** (подчеркнуто нами — В.Б.) к уровню образованности, подготовленности выпускника, к самой образовательной системе» [616, 30–31].

Обратим внимание: налицо во многих точках зрения на природу стандарта семантическая доминанта: «норма», «нормозадающий документ», «форма социальной нормы», «социальные нормы-требования».

И все же справедливо отметить, что видовое определение ОС через родовое понятие «социальной нормы» отмечается, во-первых (как нетрудно заметить), семантической дисперсией, и, во-вторых, стихийным смыслом, скорее лексическим бытованием термина, чем его научной корректностью.

Вопрос, однако, требует исследования: обладает ли ОС сущностными признаками социальной нормы?

Краткий экскурс в философские основания общей теории социальных норм представляется необходимым.

«... Социальные нормы, — пишет В.Д.Плахов, — могут быть определены... как специфические социальные, выработанные в ходе социокультурной эволюции формы фиксации общественных отношений» [509, 10–11]. Это «...особые меры общественных отношений [509, 13–14]. Они суть социальное качество, системная (интегративная) норма!

Социальная норма имеет системный характер. Ее субстанцию составляют отношения. Нормы реализуются в определенных системах и выполняют ряд системных функций (оценочную, проектную, управления и др.).

Социальная норма, как и любая социальная мера в противоположность природной, имеет информационную сущность. Она—мера—образ. «В обществе специально создаются, утверждаются системы общественных отношений, выступающих исключительно в качестве меры независимо от того, стихийно или сознательно, спонтанно или при посредничестве ... института управления появляются и существуют эти специфические системы, их бытие целиком предопределено их мерной функцией. Можно сказать, что они «живут», поскольку обладают способностью к измерению, и сама жизнь их заключается в процессе измерения» [509, 14].

Социальные нормы — принципиально теленомические феномены (обеспечение системных процессов в обществе; упорядочение отношений; придание направленности поведения). Они отражают социальные отношения в определенных **нормообразах**. Как идеальный образ, нормы проецируются на настоящее и будущее поведение и в этой своей последней проекции выполняют функции опережающего отражения.

Социальные нормы, будучи своеобразным «мыслительным экстрактом статистических систем общественных отношений» (Плахов В.Д.) образуют нормативные ситуации как диспозиционные. При этом нормы справедливо классифицировать на динамичные и статичные.

Нормообраз имеет и свой **модельный аспект**, с присущими моделями гомоморфизмом и изоморфизмом, с нетранзитивным характером связи с социальными отношениями.

Структуры-инварианты составляют коренное качество социальной нормы.

Принимая во внимание, что различают стратегическое управление (направлено на сохранение системы в пределах, необходимых для обеспечения нормативного протекания жизненно важных процессов) и тактическое управление (призвано обеспечить относительно быстрые изменения в системах), следует подчеркнуть, что нормативное управление есть особая форма стратегического управления.

Но именно поэтому социальные нормы «работают» в контуре законов функционирования систем, позволяющих сохранять качественную специфику системы и охранять ее от внутренней дезорганизации.

Как социальная норма, те или социальные отношения имеют свой **нормоцикл**. «Поскольку функционирование означает, помимо прочего, процесс включения, вхождения компонентов, частей, отдельных блоков и подсистем в более общую и сложную систему, оно может иметь место только при условии совместимости систем и их составляющих. Это условие выражается в принципе совместимости или совместности, смысл которого можно передать следующим образом: функциональная связь образуется лишь в таких системах (среди таких систем), которые подчиняются или могут подчиняться некоторым общим, инвариантным законам. В совместности актуализируются способности реальных объектов к связи и единству, взаимодействию и системогенезу» [509, 35].

В теории социальной нормы различаются жестко детерминированные («сильные») и «ослабленные» типы норм.

В первом случае налицо дискретность, наличие резко обозначенных, зафиксированных границ. Во втором — аморфность, «текучесть», «непрерывность».

В этом как бы происходит модификация двух типов законов (динамических и статистических) и двух типов управления — жесткого, строго однозначного, осуществляемого посредством «сильных» норм; менее строгого, определенного, допускающего элементы отклонения, многозначности (при этом оба последних типа управления связаны между собой по принципу дополнительности).

В завершение беглого изложения некоторых основополагающих положений теории социальных норм укажем на два свойства последних: их **адресность** (они реализуются не сами по себе, а при наличии адресата, что делает необходимым релевантное отношение нормы, субъекта императивного действия и ад-

ресата) и **знаковое бытие социальной нормы** (что порождает проблему понимания ОС).

Представим в табличной форме существенные признаки социальной нормы (СН) в их соотношении с образовательным стандартом (табл. 12).

Сравнительная таблица признаков СН и ОС*

№ п/п	Существенные признаки СН	Выраженность этих признаков в ОС
1	2	3
1	Системность	++
2	Связанность генезиса с конкретно-историческими условиями (соционеза)	++
3	Эволюционный тип развития	+
4	Этапность, стадильность	+
5	Информационная природа	++
6	Номотетический и идеографический характер	+
7	Императивно-модальный характер	+
8	Функциональность	++
9	Удерживаемость в социальной памяти	–
10	Экстракт статических систем отношений	±
11	особая социальная мера (функция мерности, оценки)	+
12	Количественно-качественный характер	++
13	Адресность	+
14	Нормообраз	++
15	Функционирование в пределах нормоцикла (циклический характер)	–
16	Способность к самодвижению	–
17	Знаковое бытие	++
18	Средство социального консенсуса, консолидации	–
19	Коммуникативно-матричное предназначение	±
20	Диспозиционный характер	+
21	Структурно-инвариантная конструкция как коренное качество	++
22	Деонтическая конструкция	+

* высокая степень выраженности: ++;
 несомненное наличие признака: +;
 незначительная степень выраженности: ±;
 требуются дополнительные исследования: –.

Таким образом, из 22 выделенных существенных признаков СН, как нам представляется, имеют в ОС:

8 — высокую степень выраженности;

8 — степень несомненного наличия;

2 — незначительную степень выраженности, так как ОС:

а) не реализовал пока своей сущности в массовой образовательной практике (см. п.10);

б) не выявил свой коммуникативный потенциал на начальной стадии формирования культуры образовательного стандарта (см. п.19);

4 — проблемный статус, потому, что:

а) ОС не вошел в активную и повседневную социально-образовательную реальность (см. п.9);

б) его циклический характер скорее может быть постулирован, нежели эмпирически проявлен и теоретически доказан (см. п.15);

в) способность к самодвижению проявляется на соответствующем временном пространстве (см. п.16);

г) ОС не стал средством общественного согласия, а конкурсный характер его разработки, предусмотренный законодательством об образовании, напротив, принципиально противоречит согласительному статусу ОС (см. п.18);

Тем не менее вывод о том, что ОС есть специфическая социальная норма, с обусловленным этой спецификой способом своего бытия, вполне правомерны.

Что же это означает?

Прежде всего это служит дополнительным подтверждением обоснованности предположительной структуры ОС.

В самом деле, если образовательный стандарт может быть причислен к типу социальной нормы, то он должен нести в себе ее сущностные черты, а также «строиться», образно говоря, согласно «СНиПам» этих социальных конструкторов.

Теленомический характер ОС говорит о необходимости целевых ориентаций в самом «теле» стандарта.

То обстоятельство, что именно **отношения доставляют субстанцию социальной нормы** и, следовательно, стандарта, предопределяет не внеценностный, а насыщенно-ценностный, активно-ценностный характер ОС и в силу этого делает оправданным самопостулирование образованием своих ценностных рядов, оберегая себя, тем самым, от водворившегося в России ценностного хаоса, порождающего по образному выражению В.Франкла, «чувство смыслоутраты». Нахождение смысла, пола-

гает французский мыслитель, — это вопрос не познания, а признания.

Информационная природа образовательного стандарта и его роль социально-информационной меры обосновывает третий структурный компонент ОС — содержание образования.

Интерпретация ОС в качестве функциональной системы в терминах теории информации, информационной структуры или информационной модели «развертывает» проблему адресности стандарта, его языка, логико-лексического плана. Информация, заключенная в ОС, призвана быть информацией не «от других», но «для других» [509, 38]. Она, по определению Л.Брюллюэна, должна быть «живой», «действующей», участвующей в процессах социального системосозидания, т. е. способной к актуализации. Эта информация не может не заключать в себе замечательного свойства — *компрессивности*, т. е. быть сжатой, уплотненной. А посредством ее *кодирования* в ОС обеспечивается универсальность, «свернутость», конвенциональность, мобильность стандарта.

Понимание Ос как *особой социальной меры* задает его диагностическую направленность.

ОС жизнеспособен как социальная норма только в своей нацеленности на результаты образования. В этом случае для педагогической практики они обретают свое качество «стратегем действия» (К.Маркс).

В истории науки известны многочисленные случаи, когда экстраполяция подходов, методов и методологической размерности, принятых в одной научной области, на делающее свои первые шаги новое научное направление (тем более имеющие междисциплинарную природу), ускоряют становление и развитие последнего, его концептуальное и методологическое созревание.

В концептуальном плане нарождающегося направления, актуализировалась совокупность тех идей, которые «питали» рефлексию исследователя и задавали благоприятный концептуальный «гумус» для новой области. В теоретической части устоявшееся знание входило в формирующееся поначалу как адекватное заимствование, но, по мере развития и усложнения этого знания, обретало качество органической составляющей, начинало «плодоносить». Методология нового научного направления сплошь и

рядом использовала достижения методологической культуры иных наук и областей, создавая постепенно свой методологический статус, вырабатывая свою методологическую «индивидуальность».

Разработка и введение государственного образовательного стандарта относятся к системным задачам. Но хотя в п. 4.2, как нам видится, мы обосновали необходимую и достаточную структуру ОС, тем не менее сам тип задачи — построение концентрированного «образа» образования — принадлежит к числу так называемых слабо структурированных, размытых. По этой причине такого рода задачи отличаются высокой степенью сложности, многопараметральным характером, значительной неопределенностью. Если об ОС принято говорить как о социальной норме, то практически не встречается случаев его идентификации с моделью.

Для обоснования корректности интерпретации образовательного стандарта как модели (М) предпримем сравнительный анализ существенных признаков ОС и М (по аналогии произведенного выше сравнения СН и ОС, табл. 13).

Таблица 13

Сравнительная таблица признаков М и ОС

№ п/п	Существенные признаки СН	Выраженность этих признаков в ОС
1	2	3
1	Соотнесенность с первоосновой, объектом, «образ» объекта	++
2	Способ познания его, углубления	+
3	Свернутость, высокая информативная насыщенность	++
4	Идеальный тип	++
5	Абстрагирование	++
6	Субъективность: способ движения от субъективной неопределенности к объективной субъективности	+
7	Аппроксимирующий характер	++
8	Способ решения системных задач	++
9	Квазиобъектность	++
10	Понижение (уменьшение) мерности (преодоление бесконечномерности)	++
11	Операциональное назначение	±

12	Четырехкомпонентная структура (субъект-задача-объект (оригинал)-язык описания)	±
13	Принципиальное решение «задачи» как фильтра информации	–
14	Концептуальная (мысленная), знаковая и материальная формы представления модели	±
15	Информационная природа	++
16	Ограничения и допущения как часть модели	–
17	Модель как способ преодоления неопределенности	–
18	Междисциплинарный характер	++

Итак, из 18 зафиксированных нами существенных параметров модели как научной категории (проблемы моделирования как научного метода анализируются с 40-х годов XX века) представлены в ОС как имеющие:

- высокую степень выраженности — 10;
- степень несомненного наличия — 2;
- незначительную степень выраженности — 3;
- проблемный статус — 3.

Следовательно, можно говорить о том, что ОС является собой тип модели.

ОС модель идеального типа, идеальный образ образования в его целевом наполнении, релевантном обществу, времени. Он представляет собой концентрированное выражение образования как социального института в конкретном общественно-историческом контексте. И здесь возникает проблема преодоления потенциальной бесконечности объекта (образования), проблема перехода к «усеченному», но обозримому по своим масштабам и сложности идеальному образу объекта (ОС). «...Идеальный образ фрагмента ... реальности, — отмечает Я.Г.Неуймин, — аппроксимирующий под углом зрения решаемой задачи бесчисленное множество свойств, характеристик и связей объекта-оригинала, представляет то общее, то смысловое ядро, которое входит в представление модели...» [437, 44]. Автор дает определение: «Модель в общем смысле (обобщенная модель) есть создаваемый с целью получения и/или хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта-оригинала

произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом [437, 44].

Говоря о «четырёхместной» конструкции М, Я.Г.Неуймин особую роль отводит решаемой задаче как главному системообразующему фактору при интеграции свойств и характеристик в единый идеальный образ как некую целостность.

В гл. 2 мы говорили о стихийном концептуальном плюрализме и задавали вопрос: является ли теоретически оправданным концептуальный плюрализм. Да, отвечаем мы. Концептуальные модели ОС как модели «образа» образования могут быть различные, но адекватные образованию, приведенному в меру своему времени. С точки зрения специфики задач концептуальные модели и сами ОС разные. В аспекте сущностного предназначения социального института — образования, его культурологических функций, его задач человекотворения они не могут не иметь инвариантных характеристик, структур, всеобщего.

Даже одно и тоже содержание образования может служить решению различных задач и иметь различные «языки» описания.

Следует всегда иметь в виду, что «модель по определению является лишь относительным, приближенным подобием объекта оригинала и в информационном отношении беднее последнего».

В этой связи можно высказаться по двум злободневным вопросам.

Во-первых, минимизация обязательного содержания, предусмотренная законодательством как правовая сторона ОС в формате теории моделирования и интерпретации ОС как информационной модели ничего другого не означает, как естественное, внедидактическое, внеценностное, методологически целесообразная форма модели ОС.

Две из трех основных форм представления модели — концептуальная и знаковая — обязательны.

Во-вторых, вообще, включение развернутого (в том числе в пределах лишь обязательного минимума) содержания в «тело» ОС — методологически противоестественно. В этом случае ОС как модель перестает существовать и превращаться в часть образовательной программы.

Но выше отмеченные ограничения, которые мы постулируем в ОС, сами суть часть модели. «они, — говорит Я.Г. Неуймин,

— должны специально рассматриваться и фиксироваться при построении и использовании каждой модели» [437, 47].

Известно, что мы зачастую прибегаем к «облегченной» (в т. ч. и в научном плане) лексике. В случае с образовательным стандартом его идентифицируют с «нормой», мерой», «эталоном», «моделью», «образом» и др.

Хотя, разумеется, в научном сообществе каждый отдает себе отчет в том, что любому термину соответствует его «семантическое гнездо». Однако главная опасность подстерегает исследователя в другом, когда облегченная лексика является результатом усеченной методологической компетентности. «В последнее время, — пишут издатели серии «Понятийный аппарат педагогики и образования», — педагогику часто и, следует признать, заслуженно упрекают в неотрефлексированности, размытости ее категорий, несформированности понятийного аппарата, нечеткости определения предмета, несформулированности собственных законов, что не только затрудняют развитие самой науки..., но и становится причиной многих негативных явлений в практике образования» [517, 9].

Из предшествующего изложения следует, что ОС может быть интерпретирован в свете предложенной Я.Г.Неуйменым классификации как модель:

- по классу задач;
- по классу субъектов;
- по форме представления информации (идеальная, неформализованная, концептуального уровня), эвристико-алгоритмического и имитационная).

Говоря о том, что ОС есть модель образования, необходимо определить границы объекта — образования, в пределах которых мы моделируем его посредством ОС. Это приводит к различным подходам к стандарту: является ли он стандартом «входных» или «выходных» параметров. А общая логика и методы построения модели предполагают выбор основных классов модельных переменных [437, 74]; выходных, промежуточных, входных (управляемых и неуправляемых); детерминированных (непрерывных, дискретных, стохастических); наблюдаемых и ненаблюдаемых.

Становится очевидно, что создание ОС-модели включает в себя ряд итеративных циклов.

Из сказанного можно сделать выводы:

1. Образовательный стандарт может рассматриваться как социальная норма и модель. Другими словами, ОС представляет собой тип социальной нормы и модели, разработка и системное введение в социально-образовательную практику которых должны соотносываться с законами (правилами, принципами) генезиса и функционирования социальных норм, с одной стороны, и методами моделирования, как научного феномена, с другой. Вне этого теоретико-методологического контекста ОС вырождается в ТИП бюрократического насилия, тем более вредного, что он угрожает одному из добытых коллективным разумом способу проектирования меняющегося образования в меняющемся мире (способу столь же продвинутому, сколь и хрупкому на первых, младенческих страницах своей биографии).

Погибает ли вызванное жизнью и обладающее потенциалом ее совершенствования? Откроем страницы истории — что, как не драму идей, являет она собой? И оставшиеся в живых из идеи — вовсе не всегда лучшие из порождений человеческого духа.

2. Подобный подход расширяет теоретические границы ОС как междисциплинарного феномена и позволяет экстраполировать методологический (праксиологический, операциональный) аппарат теорий социальной нормы и моделирования на практику разработки и введения ОС как системного явления.

Этот подход ведет к расширению концептуального и теоретического зрения, к овладению языком методологического проектирования.

Теории, как и люди, имеют свои биографии. Одним теориям повезло, например, моделированию как научному методу, к обоснованию которого причастны великие ученые уходящего века — Н. Винер и А. Розенблют. Хотя, сам метод моделирования едва ли не ровесник науки.

Эвристический эффект «падающего яблока» порой ждет своего Ньютона многие сотни лет.

Основания теории образовательного стандарта, контуры которой мы попытались очертить в главе 4, требуют усилий многих исследователей. Главное, как нам кажется, заключается в доказательстве тезиса о междисциплинарном, синтетическом характере этой теории. Принцип междисциплинарности — вот тот животворящий эпицентр, из которого будет наращиваться система научных знаний о стандарте, которая в конце концов обретет свой статус теории образовательного стандарта.

Но даже состоявшейся рефлексии достаточно, чтобы приступить к формированию тезауруса ОС — не как некой совокупности терминов в постоянно обновляющейся и расширяющейся педагогической глоссарий, а как логико-лингвистическую модель такой целостности, как ОС — явления, вызывающее к жизни новый модуль образовательной культуры — культуры образовательного стандарта.

4.6. Логико-категориальный план теории образовательного стандарта (опыт построения тезауруса образовательного стандарта)

Тезаурус, как его понимает С.Е.Никитина, есть «средство представления структуры науки». Отсутствие таковой об образовательном стандарте — целостной системы концептуального, теоретического и методологического знания — и явилось причиной, если можно так сказать, нашей «остановки» в раскрытии этой проблемы в п. 2.2.

Некоторые результаты настоящего исследования позволяют вернуться к данному вопросу.

Значение тезауруса об образовательном стандарте наиболее полно раскрываются в двух областях: теоретической и коммуникативной.

Рассмотрим обстоятельно роль тезауруса для каждой из них.

Предпринимаемый нами первый опыт построения тезауруса ОС может означать начальный шаг в преодолении системной неотрефлексированности стандарта, опыт, который будет способствовать совершенствованию и развитию научного аппарата стандартизации в образовании, более филигранной «обработке» инструментария научного познания в сфере стандарта. По степени развитости тезауруса можно судить о состоянии науки об ОС, теоретического знания о нем, о перспективах их роста, о прогностическом плане того явления (объекта), который изучается данной наукой, теорией.

Для нас чрезвычайно важно акцентировать внимание на междисциплинарной природе ОС и оснований теории о нем, что обуславливает выполнение тезауруса в контуре междисциплинарности. Поиск унифицированной лексики не может проводиться вне междисциплинарного пространства образовательного стандарта как социально-образовательного феномена.

Особенностью предлагаемого тезауруса (в части его авторской версии) выступает его пронизанность идеей новой гносеологии образовательного стандарта как сложного знания. К тому же сами гносеологические особенности теории ОС, как теории о социальном объекте (каковым является образовательный стандарт), предполагают необходимую степень **принятия** семантики

включенных в тезаурус терминов, ее **признания** в соответствующих социальных средах. Это принятие является результатом долгого процесса и, строго говоря, тезаурус — суть результат этого результата, продукт прогрессирующего согласия, итог движения к согласию. Б.М.Кедров писал по этому поводу: «Формирование научных понятий, как правило, идет в процессе формирования теорий и наоборот. Хотя иногда представляется, что развитие теории предшествует развитию понятий или развитие понятий — теории, тем не менее, наиболее типичным и чаще всего наблюдаемым в истории науки случаем является такой, когда образование новой теории и формирование научного понятия идут совместно и одновременно одно с другим...».

Мы убеждены, что тезаурус, содержащий в своем “теле” ряд (ряды) пока еще не актуализированных дескрипторов (понятий), как бы обозначает направления роста. Но вместе с тем, он призван заключить в себе и «точки роста». То и другое свидетельствует о его конструкции «на вырост», на опережающее развитие образования, на не потерявшее каналов коммуникации между своими элементами множество образовательных практик. И эта конструкция обязана иметь высокую «чувствительность» по отношению к этому множеству, к движению образования и образовательного стандарта, к динамике этого движения.

Нам близка позиция составителей тезауруса для учителей и школьных психологов [452], заключающаяся в их ориентированности на поисковые, инновационные трактовки фактов, явлений и процессов. Хотя, если следовать этимологии слова, тезаурус (от гр. *thesuros*), то оно в начале своего семантического пути означало «сокровище», «сокровищница», т. е. «драгоценность» и место хранения драгоценностей. Известно, что для попадания в этот разряд «качественности» любой новации требуется длительное испытание временем.

Не менее убедительные аргументы можно привести для доказательства высокой коммуникативности тезауруса.

«Птичьи» языки разработчиков ОС должны смениться синтетическим языком методологов. Тезаурус как место воплощения конвенциональной семантики, собрание конвенциональных лексических и понятийных норм внесет необходимую меру понятийно-терминологического единства.

Для нас звучит вполне убедительно замечание Л.Я.Беловой о том, что «обе системы — тезаурус и категориально-понятийный аппарат — значительно отличаются друг от друга по следующим параметрам: по характеру лексических единиц, по структуре и функциям». [154, 19]. М.А.Галагузова и Г.Н.Штинова развивают эту мысль в том направлении, что тезаурус — это перечень дескрипторов поискового языка, служащего для описания основного смыслового содержания текста, тогда как категориально-понятийный аппарат включает в себя всю терминологию и лексику, а, значит, тезаурус более ограничен по объему; он суть тематически сгруппированный перечень дескрипторов — представителей классов условной эквивалентности [154, 19].

Все три автора сходятся во мнении, что «... тезаурус призван адекватно отражать логико-семантическую структуру ... терминологии» [154, 44].

Словом, у тезауруса сложилась своя собственная полисемия с тех пор, как М.П.Роже в 1852 году ввел в лексикологическую практику значение термина в качестве идеографического словаря, в котором показаны семантические отношения (родовидовые, синонимические и др.) между лексическими единицами.

Обсуждение коммуникативных функций тезауруса было бы неполным, обойди мы стороной проблему соотношения отечественного понятийного аппарата с глоссариями МОТ, международного образовательного права, Тезаурусом ЮНЕСКО по образованию (4 и 5 издания соответственно 1983 и 1990 годов; 1-е издание на русском языке подготовлено для Международного бюро просвещения В.М.Пивоваровым) и др.

Если бы российский законодатель заглянул в 4-е издание Тезауруса ЮНЕСКО, то, возможно, он избежал бы многих последующих упреков в свой адрес, в том числе в части слишком произвольной «русскости» некоторых примененных в законе терминов. Например, термин «образовательные программы» (Educational Programmes) сопровождается пометкой SN, что означает «сигнал об опасности» и рекомендацию «используйте более точный термин, если можете».

Во «Введении» отмечают, среди прочих, два смысла термина «программа»: 1) «организованный план учебной деятельности с упором на процесс»; 2) «организованный план действий, в котором преобладает аспект содержания». [664, 19–20].

Термин «Образовательные программы» трактуется как «серия планируемых действий с административным обеспечением, связанных с развитием учреждений, содержанием их работы и бюджета»... [664, 115]. И как будто специально для нас замечено: «... не смешивать с «программой обучения»... [664, 115].

Кстати сказать, в замеченных нами тонких семантических нюансах термина «стандарта» угадывается российский образ «образовательного стандарта».

В рубрикаторе полей и фасетов термин «Standart» [664, 392] размещен в поле «преподаватели» и в фасете «тесты (общие)» — нормы для оценок. Термин снабжен двумя пометами: NT «более узкий термин»: требования к образованию;

RT «связанные термины» в фасете «стандарты» второго поля. «Управление» (рассматривается как информационная конструкция).

Небезынтересно отметить, что для создателей Тезауруса ЮНЕСКО и 1983 год, и 1990 год оставалась несомненной необходимостью сохранения целей и задач образования в качестве центральных понятий [664, 18].

Итак, коммуникативные возможности тезауруса очерчиваются кругом таких направлений и результатов процессов, как упорядочение, унификация, консолидация, консенсус, усиление взаимосвязи научной и практической деятельности, сближение научных и обыденных понятий, интернализация, преодоление междисциплинарных противоречий.

Прав был Феофан Прокопович, который советовал: «Ели в мучительские осужден кто руки ... не вели томить его делом узниц трудным... Пусть лексикон делает».

Проблема упорядочения терминологии в области стандартизации в образовании как научная проблема едва ли не первыми была обозначена Ю.Г.Татуром, Б.Ф.Петиним и Н.М.Розиной. Они писали: «Общим положением упорядочения терминологии должны стать принцип системности и принцип учета всех мнений. Термины должны удовлетворять следующим основным требованиям:

- Исключение синонимичности в пределах системы согласования ГОС;
- Исключение полисемии (многозначности);

- Системность (отражение и указание на связь, существующую между понятиями в системе образования);
- Краткость термина;
- Соответствие нормам литературного языка» [660, 44].

Авторы также высказались относительно уровней терминологии, различая термины и понятия всего образовательного пространства, уровня образования и ступени образования [660, 44].

В.С.Леднев говорит о шести требованиях, предъявляемых к терминам: обозначение ими явлений, объективных и целостных в системно-функциональном смысле; однозначность; учет этимологии; следование традициям; различие процессуальной и продуктивной сторон; междисциплинарная непротиворечивость [517; 518].

Проблема, с которой мы встретились, состояла в следующем: во-первых, каков формат тезауруса целесообразно избрать? во-вторых, что выбрать в качестве опорных точек или «широких групп» в той модели тезауруса, которой мы отдадим предпочтение?

Ведь очевидно, что тезаурус для объекта нашего исследования образовательного стандарта будет представлять собой «открытую» систему в силу «молодости» объекта. «Понятийный аппарат науки, — полагает А.М.Лушникова, — сложное методологическое явление. Его созданию присущи свои закономерности. В истории любой науки есть два этапа ее развития: этап зарождения науки (преднаука) и этап собственно науки. На том и другом происходит становление соответствующей терминологии, понятийной системы. Сначала понятия рождаются преимущественно стихийно, как результат осмысления неоднократного опыта, позже происходит их более осознанное оформление на основе постигнутых аналогий, переноса...» [365, 126].

Идеальная категория «образовательный стандарт» как раз и являет примером такого рода, обозначая явление, не завершившее своего становления.

Идет противоречивый процесс осмысления объекта и категории, их взаимосвязей с реальностью образования и между собой.

Сама система тезауруса будет изменяться по мере изменения педагогического и общественного сознания, рефлексирующего по поводу образования и процессов, в нем происходящих. Образование на нынешнем этапе своей истории переживает пе-

риод парадигмального и философского переосмысления (напомним, что многие атрибуты качества образования мы описывали именно в этом ключе).

Мы избрали принцип двуаспектности построения тезауруса, тем самым, сделав задачу обозримой, и будем говорить о тезаурусе в узком и широком смысле. Определилась следующая структура тезауруса, состоящего из трех блоков:

Первый блок вберет в себя термины, относящиеся к исследованным нами концептуальным, теоретическим и методологическим основаниям ОС.

Второй блок включит термины, для которых «образовательный стандарт» является ключевым (дескриптором) или которые раскрывают (характеризуют) стандарт со стороны его объектов, структуры, функции, словом, описывают «образ» самого образовательного стандарта.

Первый и второй блоки отнесены нами к тезаурусу в узком смысле слова.

Третий блок будет содержать совокупность понятий, сопряженных и взаимодействующих с ОС (к примеру, «образовательная программа», «учебный план» и пр.).

Некоторые понятия не могут иметь своего «жесткого» места и скорее всего являются «плавающими».

Все три блока составляют тезаурус в широком смысле слова (табл. 14, 15, 16).

ТЕЗАУРУС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
Блок 1 – Понятия оснований образовательного стандарта*

№ п/п	НАИМЕНОВАНИЕ ТЕРМИНА	СОДЕРЖАНИЕ ТЕРМИНА	ИСТОЧНИК
1	2	3	4
1	Концептуальные:		
	1.1. Основания ОС	Предтеоретическая (надтеоретическая) многомерная семантическая конструкция, в которой производится первичное осмысление образовательного стандарта как объекта исследования. В рамках концептуальных оснований происходит построение пространства актуальных идей, осмысление которых позволяет приступить к формированию теоретических и методологических основ стандартизации в образовании	
	1.2. Проблемы ОС	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проблемы выявления 2. Границы идеи (взаимосвязанного комплекса идей), в контуре которых рассматривается образовательный стандарт 3. Проблемы формирования системного междисциплинарного комплекса философских, педагогических, психологических, социологических и иных идей, первичного по отношению к теории образовательного пространства (ее основам), необходимого и достаточного для адекватной интерпретации ОС как социально-образовательного феномена, его природы (сущности) и задающего его теоретические, методологические, социальные контуры 	
2	Теоретические:		
	2.1. Основания ОС	Научный конструкт образовательного стандарта, «свернутое»	

* В блоке 1 содержатся только авторские версии.

Продолжение табл. 14

1	2	3	4
		отражение существенных характеристики и параметров образования, в котором развертываются тенденции гуманизации, культуросообразности, глобализации	
	2.2. Проблемы ОС	Актуальные вопросы выявления и обоснования определенных объективных закономерностей, имманентных образованию и ОС как его «образу» и «мере качества», отражающих сущность ОС, его объект, структуру, функции, междисциплинарную и системную природу	
3	Методологические:		
	3.1. Основания ОС	Система практико-ориентированных нормативных знаний, содействующих формированию научнообоснованных методов создания и реконструкции образовательных стандартов	
	3.2. Проблемы ОС	Проблемы обоснования интегрированной совокупности методов, с помощью которых может осуществляться проектирование образовательных стандартов в соответствии с теоретическими основами, концептами, целевыми установками, обеспечивающих ОС качества гибкости, динамичности, реальности, диагностируемости	
4	Теория ОС (ТОС)	Системно организованное (структурированное) знание об образовательном стандарте, обобщающее практику и научные исследования стандартизации в образовании и представляющее собой наиболее высокую, продвинутую и эвристическую форму целостного научного знания об ОС	
5	Концептуальное пространство ОС	Целостный конструкт, представляющий собой множество значимых идей и парадигм, образующих эффективную идейно-теоретическую и парадигмальную среду для решения задачи создания ТОС (ее оснований)	

1	2	3	4
6	Каузальная детерминация ОС	Такие качества, черты, состояния, реакции, тенденции, движения, формы и механизмы функционирования и развития, цели и ценности образования, которые выступают в статусе имманентных, неизбежных, объективных, аутентичных характеристик, следствий, действий, процессов самодвижения, организации и самоорганизации образования и образовательного стандарта. Каузальная детерминация располагается в двух контурах относительно ОС: внутрисистемном и «надсистемном»	
7	Факторная детерминация ОС	Такие реалии и реакции (стихийные или осознанные) образовательной системы, которые повышают адаптивные характеристики образования и ОС, придают системе образования и образовательным стандартам определенную модальность, доминантность, обеспечивая тот или иной потенциал ревалентности образования, его времясообразность и социосообразность	
8	Синтаксис ОС	Синтаксис в узком смысле слова представляет собой средства и правила построения когнитивного, целевого, ценностного и деятельностного атрибутов ОС, сочетаемость и порядок избираемых единиц их выражения — дидактометров. Синтаксис в широком смысле слова — построение, порядок модели ОС как социально-образовательного и педагогически-информационного конструкта — нормы	
9	Дидактометр ОС	Семантическая единица, в которой «задаются», проектируются целевые и ценностные параметры ОС, его содержание и результаты, оценочные (диагностические) технологии В различных моделях ОС могут использоваться различные дидактометры	

Продолжение табл. 14

1	2	3	4
10	Стилистика ОС	Аналогичная категории языкознания логико-лексическая форма исполнения текста ОС, следующая национальной культурно-образовательной традиции, языковой парадигме эпох и культуры (особенно в ценностно-смысловой архитектонике ОС)	
11	ОС как:		
	11.1. Социальный проект	«Образ» образования, план его воплощения в конкретных социально-экономических условиях и культурно-образовательной традиции, обусловленный, с одной стороны, педагогически целесообразными пределами, с другой — социальным заказом, степенью развитости образовательных потребностей личности, общества и государства; форма проецирования типа общества и типа будущего этого общества	
	11.2. Тип социальной технологии	Способ проектирования уровня образованности (общества), его поэтапного (замеряемого, диагностируемого) прогрессивного эволюционирования, форма развития и совершенствования культурных и социальных тканей, требующая соответствующих экономических, политических, правовых условий, ресурсного, финансового, кадрового обеспечения	
	11.3. Социальная норма	Идеальный нормообраз образования, обладающий своим нормоциклом, а также такими характеристиками, как адресность, знаковое бытие, компрессивность информации, мерность, структурно-инвариантная конструкция, удерживаемость в социальной памяти и др.	
	11.4. Междисциплинарная категория	Сложная полидефиниция, адекватно интерпретируемая в концептуальных и методологических контурах общей педагогики, психологии, социальной философии, философии образования, лингвистики, теорий социальной нормы, моделирования, управления, квалиметрии образования и человека, информации, прогнозирования, проектирования, социогенетики и др.	

1	2	3	4
	11.5. Информационная модель	Квазиобъект (идеальный объект) с присущими ему существенными признаками высокой информационной насыщенности, аппроксимирующим характером, абстрагирования, субъективности, операционального предназначения и др.	
	11.6. Системный объект	Отражение системного характера ОС и образования, системности отношений «общество — образование», «обучающийся — обучающий», системного взаимодействия образования с другими социальными институтами; качество системности ОС, как объекта, предполагает особенности его проектирования, введения в образовательную практику, корректирования и т.п.	
12	Гносеология ОС	Тип современного сложного знания, особенности познания ОС, обусловленные системным, междисциплинарным, социальным характером объекта, его тройственной включенностью в культурно-исторический план «прошлое — настоящее — будущее» и социально-бытийный план «личность — общество — государство»	
13	Системный анализ ОС	Рассмотрение ОС как целостного явления, включая взаимосвязи между его элементами и с надсистемой, позволяющее исследовать практику (эмпирию) ОС, взаимодействие и преемственность образовательных стандартов и образовательных программ, выявить новые качественные и количественные параметры образования и отражение их в ОС, обусловить постановку задач для следующих этапов методологии ОС: системного синтеза и системного использования	

Окончание табл. 14

1	2	3	4
14	Системный синтез (проектирование) ОС и ОП	Целостный процесс сопряженного формирования (создания, порождения) ОС на всех взаимосвязанных уровнях (федеральном, региональном, институциональном) управления, ступенях и уровнях общего и профессионального образования	
15	Системное использование ОС	Необходимое условие использования ОС и ОП, основные принципы и механизмы которого призваны удовлетворять требованиям согласованности, ресурсной достаточности, социального принятия ОС, оптимального психолого-педагогического и учебно-методического сопровождения	
16	Культура образовательного стандарта	Новый феномен в культурно-образовательной ментальности общества и практики, включающей в себя, во-первых, становление правового, концептуального, методологического, организационно-управленческого обеспечения ОС (как способа социального нормирования качества и количества образования); во-вторых, формирование нормативно-сообразного проектирования ОС и осуществление образовательного процесса, реализующего ОС; в-третьих, последовательное социально-экономическое, кадровое методологическое, технологическое сопровождение проектирования ОС и ОП	
17	Семантика ОС	Многообразие интерпретаций сущности, объектов, структуры, функций, генезиса ОС, обусловленное его междисциплинарной системной социальной нормой	
18	Генезис ОС	Эволюция способов нормирования образования и образованности, развертывающаяся в сменяющих друг друга образовательных эпохах (образовательных цивилизациях)	
19	Тезаурус ОС	Логико-категориальный план оснований теории образовательного стандарта, открытая понятийно-терминологическая модель целостного знания об образовательном стандарте	

ТЕЗАУРУС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
Блок 2 – Понятие образовательного стандарта

№ п/п	НАИМЕНОВАНИЕ ТЕРМИНА	СОДЕРЖАНИЕ ТЕРМИНА	ИСТОЧНИК
1	2	3	4
1	Образовательный стандарт		
	1.1. Образовательный стандарт (в узком смысле слова)	«... стандартный результат обучения, достичь которого учащимся должна помочь образовательная программа...»	МОП
	1.2. Образовательный стандарт (в широком смысле)	«... уровень обучения, на которое нацелен этот стандарт, с учетом всего комплекса характеристик образовательной программы, например, размеров класса, квалификации учителей, необходимых учебников, материально-технических условий и т.п., связанных с этим стандартом. В широком смысле термин «образовательный стандарт» фактически является синонимом «качества образования»	МОМ
	1.3. Общее понятие	<i>«образ» образования в его сущностных параметрах, отражающий цели и ценности образования, его содержание и результаты (требования к уровню подготовки), основные характеристики образовательных программ, формативную структуру образовательного процесса, его объемную и временную структуру, с ориентацией его на поэтапное и итоговое диагностирование степеней достижения цели, уровней образования и образованности в масштабах страны и ее административных территорий на сравнимость и сопоставимость их в международном плане</i>	

* Курсивом набраны авторские версии, содержащиеся в блоках 2 и 3, определения.

Продолжение таблицы 15.

1	2	3	4
	1.4. Федеральный государственный образовательный стандарт	<i>Социальная норма образования и образованности, действующая на всей территории Российской Федерации и устанавливаемая в соответствии с Конституцией Российской Федерации.</i>	
	1.5. Государственный образовательный стандарт	«...федеральный и национально-региональный компоненты»	ФЗОО
	1.6. Дошкольное образование	<p>Определяет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – психолого-педагогические требования к условиям воспитания и обучения детей (требования к образовательным программам и технологиям, к характеру взаимодействия взрослого с ребенком, к развивающей среде) – минимальный объем нагрузки детей на занятиях. 	ДО
	1.7. Государственный образовательный стандарт основного общего образования	«... система параметров, характеризующих качество основного общего образования, отражающая социальный заказ и учитывающая возможности личности и системы образования по его достижению Устанавливается как государственная норма и фиксируется федеральным законом прямого действия»	Закон РФ «О государственных образовательных стандартах основного общего образования» (проект, 3-я редакция. — М., 1996)
	1.8. Общее образование	«Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала»	ОО
	1.9. Специальный государственный образовательный стандарт	«... Образовательные нормативы, определяемые с учетом физи-	ФЗОО, КО.

	ственный образовательный стандарт (для обучающихся с отклонением в развитии)	ческих и (или) психических недостатков обучающихся, относящихся: – к корректировке содержания образовательных предметов;	Государственный стандарт общего образования лиц с
--	---	---	---

Продолжение табл. 15

1	2	3	4
	1.10. Начальное профессиональное образование	<ul style="list-style-type: none"> – разработке оригинального содержания общеобразовательных предметов для отдельных категорий детей с недостатками развития; определению содержания коррекционных (специальных) предметов – определению основного содержания индивидуально-групповых коррекционных занятий – определению содержания начального регионального компонента – трудовой и профессиональной подготовке – требованиям к образовательным условиям (организационным формам, методам, учебно-материальной базе, специальной подготовке педагогов, школьных психологов и других специалистов) <p>«... Основные положения стандарта профессионального образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Федеральный перечень профессий – профессиональные характеристики – обязательные компоненты содержания профессионального образования по конкретным профессиям и специальностям, а также по отдельным предметам общепрофессионального и межотраслевого характера – модель учебного плана учреждений профессионального образования 	ограниченными возможностями здоровья. (проект. — М., 1999) НПО

		<ul style="list-style-type: none"> – требования к примерной (типовой) учебно-программной документации – перечень и описание стандартных параметров качества профессионального образования – общие требования по составлению контрольных заданий для проверки качества знаний и умений учащихся – описание и порядок проведения контрольной процедуры 	
	<i>Продолжение табл. 15</i>		
1	2	3	4
	<p>1.11. Среднее профессиональное образование</p> <p>1.12. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования</p> <p>1.13. Государственный образовательный стандарт послевузовского профессионального</p>	<p>по проверке соответствия знаний и умений учащихся требованиям стандарта профессионального образования</p> <ul style="list-style-type: none"> – требования к инженерно-педагогическим кадрам системы профессионального образования (определяются в рамках стандартизации высшего образования) – образцы и статус документов, удостоверяющих профессиональное образование – система классификации (обозначения) стандартов профессионального образования ...» <p>См. государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников.</p> <p>«Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования состоят из федеральных и национально-региональных компонентов»</p> <p>«Государственные образовательные стандарты ... послевузовского образования состоят из федеральных и национально-региональных компонентов»</p>	<p>СПО</p> <p>ФЗВПО</p> <p>ФЗВПО</p>

2	<p>образования 1.14. Единый государственный образовательный стандарт</p> <p>Модель образовательного стандарта 2.1. Общее понятие</p>	<p>Действует для всех форм получения образования в пределах конкретной основной общеобразовательной и основной профессиональной программы</p> <p><i>Превалирующая социально-психологическая и психолого-педагогическая ориентированность образовательного стандарта</i></p>	Ф300
---	---	---	------

1	2	3	4
	2.2. Мотивационная модель	<i>Ориентированность ОС на интерактивное взаимодействие с субъектами образовательного процесса и другими пользователями стандарта с нацеленностью на обеспечение их идентификации с его основными параметрами, т.е. придания им личностных смыслов, как удовлетворяющие их образовательные потребности</i>	
	2.3. Деятельностная модель	<i>Ориентированность ОС на достижение умений и навыков (компетенций) жить, работать, общаться, продолжать образование</i>	
	2.4. Когнитивная модель	<i>Ориентированность ОС на содержательные параметры образования, его фактологическую, «знаниевую» насыщенность</i>	
	2.5. Развивающая модель	<i>Ориентированность ОС на необходимое и достаточное стимулирование развития личности, образовательного учреждения и системы образования</i>	
	2.6. Творческая модель	<i>Ориентированность ОС на достижение обучающимися широкого круга компетенций для решения проблемных профессиональных, интеллектуальных и иного рода задач, характеризующихся различной степенью сложности и неопределенности</i>	
	2.7. ОС «Входа»	<i>Стандарт, задающий преимущественную ориентацию субъектов образовательного процесса и других пользователей на структурно-содержательные параметры образовательного процесса, его стартовые условия, сроки освоения образовательных программ без достаточного оценочного сопровождения результатов образования</i>	
	2.8. ОС «Процесса»	<i>Стандарт, описывающий содержательные, организационные, технологические, временные характеристики образователь-</i>	

		<i>ного процесса</i>	
--	--	----------------------	--

Продолжение табл. 15

1	2	3	4
	2.9. ОС «Выхода»	<i>Стандарт, акцентирующий реальные «приращения», которые обучающиеся получают в результате его реализации, а также диагностируемый характер этих «приращений», обусловленный существующей образовательно-оценочной культурой</i>	
3	Объекты образовательного стандарта	<i>Структурно-логические конструкты стандарта, выражающие существенные параметры образования и образовательных потребностей (личности, общества и государства): цели, ценности, содержание и результаты образования</i>	
	3.1. Цели образования	<i>Наиболее генерализованный объект ОС, выражающий социальный заказ образования и меру его (образования) гуманизации, призванный направлять и регулировать образовательную и педагогическую деятельность, сообщая ей качества последовательности, системности (условности) как своего рода <i>causa finalis</i> (конечная причина) бытия образования как социального института и образовательного процесса</i>	
	3.2. Ценности образования	<i>Объект ОС, в котором в концентрированной форме заключены в той или иной мере согласующиеся между собой этические ориентации образования, общества и государства, человеческие, социальные и культурные значения и направленность образования (его нравственный и духовный центры)</i>	
	3.3. Содержание образования (основное)	<i>Задаваемый тем или иным способом наиболее подвижный в своей нефундаментальной части объект ОС, представляющий собой когнитивный план образования, направленный на осуществление цели и ценностей образования и определяющий его результат</i>	

1	2	3	4
	3.4. Результаты образования	<i>Объект ОС, характеризующий личностные «приращения» с точки зрения обеспечения эффективной жизнедеятельности личности в социуме и повышающий ее потенциал самореализации и компетенции в контурах общей и профессиональной культуры, морали, духовности и социальной ответственности</i>	
4	Структура образовательного стандарта (общее понятие)	<i>«Строение», «строй» стандарта, его поэлементная архитектоника, связи и отношений между элементами ОС как со стороны их «внутренней формы», так и надсистемного к ОС пространству</i>	
5	Структура стандарта	<i>«... — базисный учебный план, т.е. генеральный уровень представления стандарта — стандарты базовых (обязательных для всех учащихся) образовательных областей»</i>	ОО
6	Компоненты (составляющие) образовательного стандарта (общее понятие)	<i>Содержательно-временное сбалансированное распределение бюджета учебного времени основных образовательных программ по уровням компетенции в области управления образованием</i>	
	6.1. Федеральный (общегосударственный) компонент	<i>Ведущая составляющая в общенациональной (государственной) норме образования, относительно ценностно-целевых, содержательных, структурных и временных параметров и направленности которой в обществе (государстве) существует достаточная степень согласия, обеспечивающая ее легитимность</i>	
	6.2. Федеральный компонент государственного об-	<i>«... в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем</i>	ФЗОО

	разовательного стандарта	учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников	
--	---------------------------------	--	--

1	2	3	4
	6.3. Федеральный компонент стандарта (общее образование)	«... определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры»	ОО
	6.4. Федеральный компонент стандарта (начальное профессиональное образование)	«... Отражает требования, обеспечивающие эквивалентность профессионального образования на всей территории России и представляет собой совокупность ... нормативных документов, разрабатываемых на федеральном уровне (см. 1.10)	НПО
	6.5. Федеральные компоненты государственных образовательных стандартов (высшее и послевузовское профессиональное образование)	«... 1) общие требования к основным образовательным программам высшего и послевузовского профессионального образования 2) требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования, к условиям их реализации, в том числе к учебной и производственной практике и итоговой аттестации выпускников, уровню подготовки выпускников по каждому направлению подготовки (специальности) 3) сроки освоения основных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, не противоречащие срокам, установленным законодательством Российской Федерации и (или) положениями о высших учебных заведениях соответствующих видов 4) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся»	ФЗВПО
	6.6. Национально-региональный (региональный) компонент (общее понятие)	<i>Составляющая нормы образования, относительно характера, содержания, направленности, структуры и временных параметров которой достигнут консенсус в обществе и государ-</i>	

		<i>стве и которая служит целям интеграции образования и выпускников образовательных учреждений данного региона в местный социум</i>	
--	--	---	--

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4
	6.7. Национально-региональный компонент (общее образование)	«... определяет те нормы, которые относятся к компетенции регионов (например, в области языка и литературы, географии, искусства, трудовой подготовки и др.)».	ОО
	6.8. Национально-региональный компонент (начальное профессиональное образование)	«... отражает национально-региональные требования к качеству и содержанию профессионального образования и представляет собой совокупность нормативных документов, разрабатываемых и утверждаемых на региональном уровне: рабочая учебно-программная документация, определяющая требования к содержанию профессионального образования с учетом специфики региона; контрольные задания для оценки уровня и качества подготовки по определенным профессиям и т.п. Региональный стандарт действует только на территории конкретного региона»	НПО
	6.9. Региональный стандарт профессионального образования.	Формируется в виде детализации и дополнения федерального компонента по профессиям и специальностям, которые предусмотрены общероссийским их Перечнем и в виде регионального Перечня и самостоятельной разработки документов по принятой в практике стандартизации номенклатуре	НПО
	6.10. Национально-региональный компонент (высшее и послевузовское профессиональное образование)	«... отражает национально-региональные особенности подготовки специалистов по соответствующим направлениям подготовки (специальностям)»	ФЗВПО
	6.11. Институциональный ком-	<i>Составляющая нормы образования, зафиксированная в той</i>	

	понент (компонент образовательного учреждения)	<i>или иной форме, направленность, содержание и структура которой устанавливается учебным заведением с учетом его собственных традиций, педагогической (академической) культуры, взаимодействия с окружающей социальной, культурной и экономической средой</i>	
--	---	--	--

1	2	3	4
7	Функции образовательного стандарта (общее понятие)	<i>Способы, характер или направленность воздействия ОС на общество, образование как систему и ее отдельные составляющие, субъекты образовательного процесса, потребителей образования; формы отражения ОС в субъектах и процессах, социальных институтах и сферах жизнедеятельности социумов</i>	
8	Жизненный цикл образовательного стандарта	<i>Временной континуум идеально-реального бытия ОС, заключающий между «стартовой» и «постпрактической» рефлексиями этапы разработки, апробации, коррекции, введения, функционирования и частичного обновления стандарта</i>	
9	Стандарт грамотности	«Грамотным считается тот, кто может прочесть и написать короткий простой текст на тему из своей повседневной жизни»	МОП
10	Стандарт международный	<i>Стандарт качества образования, удовлетворяющего своими параметрами запросы высокоразвитых стран, фирм, ...</i>	
11	Стандарт обучения	«... конкретный комплекс «навыков» и/или «содержания обучения»	МОП
12	Стандарт результативности	Достигнутый стандарт	МОП
13	Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников (среднее профессиональное образование)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Общая характеристика специальности 2. Общие требования к образованности 3. Требования к уровню подготовки по дисциплинам и производственной (профессиональной) практике 4. Обязательный минимум содержания профессиональных образовательных программ по специальности 5. Требования к знаниям, умениям, навыкам 6. Государственные требования в части отраслевой составляющей 	СПО

Продолжение табл. 15

1	2	3	4
		<p>7. государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам</p> <p>8. Обязательный минимум содержания и объем математических и естественнонаучных дисциплин</p> <p>9. Обязательный минимум содержания профессиональной программы</p>	
14	<p>Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников (высшее профессиональное образование)</p>	<p>1. Общая характеристика направления (специальности)</p> <p>2. Характеристика сферы профессиональной деятельности</p> <p>3. Место направления (специальности) в области науки, техники, технологии</p> <p>4. Проблемное поле направления</p> <p>1. Объекты профессиональной деятельности</p> <p>2. Виды профессиональной деятельности</p> <p>3. Возможности профессиональной адаптации</p> <p>4. Требования к обязательному минимуму и уровню подготовки по циклу общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин</p> <p>5. Общие требования к образованности</p> <p>6. Требования к знаниям, умениям и навыкам по дисциплинам (циклам дисциплин)</p> <p>7. Минимум (обязательный) содержания образовательной программы</p>	ВПО
15	<p>Максимальный объем учебной нагрузки обучающегося</p>	<p>Выраженная в часах предельная усредненная норма психофизиологических совокупных нагрузок на обучающихся, необходимая для освоения ими основной образовательной программы</p>	ФЗОО

		(с учетом всех видов учебной деятельности)	
--	--	--	--

Продолжение табл. 15

1	2	3	4
	<p>Синонимы: объем времени (НПО); объем учебной нагрузки в неделю (НПО), обязательный минимальный необходимый объем времени(НПО); общие нормативы учебной нагрузки студента вуза (ВПО); аудиторная и внеаудиторная работа (ВПО)</p>		
16	<p>Нормативные сроки освоения основной образовательной программы. Синонимы: минимальный срок получения образования (НПО); нормативная длительность обучения (освоения программы) (НПО); нормативный срок обучения (ВПО); общий нормативный срок обучения (СПО; ВПО).</p>	<p>Целесообразное в социальном, педагогическом, психологическом, физическом отношениях совокупное время, необходимое для получения обучающимся качественного образования в пределах требований государственного образовательного стандарта</p>	ФЗОО

ТЕЗАУРУС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
Блок 3 – Основные понятия, сопряженные и взаимодействующие с понятием
образовательного стандарта

№ п/п	НАИМЕНОВАНИЕ ТЕРМИНА	СОДЕРЖАНИЕ ТЕРМИНА	ИСТОЧНИК
1	2	3	4
1	Программа образования	<p>«Исходная единица классификации МСКСО»... (ISCED-97 — В.Б.); определяется ... исходя из содержания образования, в качестве набора или последовательности образовательных мероприятий, которые организованы таким образом, чтобы достичь заранее определенной цели или конкретной группы задач в области образования». «Цели ... могут заключаться в подготовке к более продвинутому обучению, к квалификации для получения работы или нескольких работ, или... в расширении знаний и понимания предмета».</p> <p>«Программы образования ... представляющая собой набор курсов и других форм обучения, не являются ... суммой их собственных частей...»</p>	МОП
2	Образовательная программа	<p><i>Системно-организованное единство целей (поэтапных и конечных), ценностей и содержания образования, основных педагогических, технологических, экономических, ресурсных условий образовательного процесса, направленное на достижение основных целей ГОС, включая его федеральный и национально-региональный компоненты, отражающее специфику и традиции образовательного учреждения, его тип, вид и категорию и представляющее собой совокупность документов, включая учебный план</i></p>	

1	2	3	4
	2.1. Основная	<p><i>«Ядерная», обязательная часть образовательной программы, подлежащая обязательной реализации в образовательном учреждении соответствующего типа, вида, категории, независимо от его организационно-правовой формы, требования к существенным параметрам которой задаются федеральным компонентом ГОС, включая ценностно-правовые ориентиры, характер и объем содержания, условия реализации, итоговую аттестацию, требования к уровню подготовки выпускников (результаты образования), объемные и временные границы национально-регионального компонента и компонента образовательного учреждения основной образовательной программы.</i></p> <p><i>Основная образовательная программа представляет собой совокупность документов, включая примерный учебный план и имеет трехкомпонентную структуру: первая – федеральный компонент ГОС; вторая – национально-региональный компонент; третья – компонент образовательного учреждения (в пределах соответствующих компетенций)</i></p>	
	2.2. Примерная	<p><i>Ориентировочный макет образовательной программы, выполняющий функцию методической помощи разработчикам образовательных программ, а также органам управления образованием</i></p>	
3	Обязательный минимум содержания основной образовательной программы	<p><i>Объект ОС, представляющий собой обязательную когнитивную часть федерального компонента ГОС, подлежащий усвоению обучающимися в положительном диапазоне</i></p>	

1	2	3	4
		<i>принятой адекватной системы, отвечающий заданной ценностно-целевой направленности стандарта, обеспечивающий достижение обучающимися требований к уровню их образованности, релевантным целям, задачам и возможностям соответствующих ступеней и уровней общего и профессионального образования</i>	
4	Вариативность образовательной программы	<i>Педагогическая, организационная, технологическая, учебно-методическая и в определенной мере содержательная интерпретация государственного образовательного стандарта со стороны субъектов образовательного процесса образовательного учреждения и органов управления образованием при условии соблюдения приоритетов единого федерального образовательного, информационного и культурного пространства</i>	
5	Программа	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="790 823 1715 979">1. «Организованный план учебной деятельности с упором на процесс и наряду с термином «учебная программа, например, программы обучения, программы образования взрослых, программы высшего образования...» <li data-bbox="790 979 1715 1139">2. «Организованный план учебной деятельности, в котором преобладает аспект содержания, например, программы изучения языка, программы чтения, программы естественнонаучных дисциплин...» 	<p data-bbox="1715 823 2011 979">МОП</p> <p data-bbox="1715 979 2011 1139">МОП</p>
	5.1. Примерная (учебного курса, дисциплины)	<i>Часть примерной образовательной программы, представляющая собой системно-организованное единство поэтапных и конечных целей с содержанием учебного курса (дисциплины), ресурсными, педагогическими и технологическими характеристиками образовательного процесса,</i>	

1	2	3	4
		<i>направленное на реализацию требований федерального или национально-регионального компонентов государственного образовательного стандарта по отношению к данному учебному курсу (дисциплин)</i>	
	5.2. Рабочая (учебного курса, дисциплины)	<i>Часть образовательной программы, относящаяся к соответствующему учебному курсу (дисциплине), учитывающая все особенности его изучения в конкретном образовательном учреждении и отражающая индивидуальный педагогический стиль обучающего</i>	
6	Программа обучения	«Краткое описание курсов и предметов, преподающихся в учебном заведении в течение указанного периода»	МОП
7	Учебный план	<i>Организационно-методический документ, представляющий собой укрупненную модель образовательного процесса, охватывающую весь цикл реализации образовательной программы, регламентирующей её структурные, дисциплинарно-содержательные, временные характеристики, основные формы и виды образовательной деятельности обучающихся и их аттестации</i>	
8	Примерный учебный план	<i>Часть примерной образовательной программы, выступающая в функции ориентировочного макета учебного плана, носящая характер методической помощи разработчикам в образовательных учреждениях и региональных органах управления образованием</i>	

4.7. Выводы

ОС – новая предметная область. Ее исследовательское и практическое освоение во второй половине 90-х годов во весь рост поставило задачу построения оснований теории образовательного стандарта.

В главе 4 нам предстояло ответить на “триединый” вопрос: о необходимости теории, о ее гносеологических особенностях и, наконец, о формате **оснований** теории образовательного стандарта.

Два “теоретикогенных” фактора были очевидными: эмпирический опыт стандартизации в образовании и сопровождающая его начальная теоретическая рефлексия.

Что касается гносеологической специфики нарождающейся теории, то мы ее видели, во-первых, в том, что это — теория о социальном феномене, имеющем к тому же информационную и системную сущность; во-вторых, что в лоне теории надо адекватно отразить логику ОС как саморефлексирующей и самоорганизующейся целостности; в-третьих, раскрыть имманентный образованию и его “образу” спонтанный характер движения; в-четвертых, очертить логико-терминологический план нового явления.

Нужны были изыскания, обосновывающие понимание знания об образовательном стандарте как синтетическом полизнании.

Для нас было несомненным, что основания теории должны строиться в виде многоосевой методологической конструкции, где роли осей выполняют многообразные научные направления.

Междисциплинарный статус оснований теории ОС мы попытались представить в Матрице возможных линий его анализа как системного объекта.

Мы посчитали возможным “бросить” формативный взгляд, обзорающий генезис ОС на протяжении существования образования как социального института. Возрастание его значения в общественной и личной жизни, расширяющиеся степени свободы в мире образования, трансформация его линейной конструкции в конструкцию типа “образовательное пространство”, выход образования на культурогенный, антропный, целостный, систем-

ный тип образования дают ему шанс сыграть спасительную миссию в мире, заблудившемся в цивилизации несправедливости и гедонизма.

Нам представлялось крайне важным провести скрупулезный анализ понятийных интерпретаций ОС. В них мы намеревались отыскивать черты и черточки сущего, сущностного (материалы анализа приведены в таблице семантики ОС).

Логика исследования повела нас к созданию эмпирических дефиниций стандарта, в контурах которых можно разглядеть существенные его признаки.

В главе сделан вывод о том, что в силу системного целостного междисциплинарного характера образовательного стандарта целесообразно говорить о полидефиниции его, как адекватной его природе.

Потребовалось осуществить типологизацию образовательных стандартов по их социально-психологической и психолого-педагогической ориентированности и по их критериальной направленности.

К обязательному элементу оснований теории были отнесены объекты ОС, призванные отразить существенные параметры образования и образовательные потребности личности, общества, государства.

Для нас представляла большой интерес исследовательская работа по экспликации существенных параметров, выполненная в страновом (национальном) и международном дискурсах, и результаты которой воплощены в авторской версии этих параметров: целях, ценностях, содержании и результатах образования.

В структуре ОС мы усмотрели обобщенные инвариантные единицы, своего рода его поэлементную архитектонику и связи между элементами.

Рассмотрение теоретической размерности знаний об ОС подвинуло нас к формулировке шести правил непротиворечивой реализации стандарта, задающих границы подвижности ОС. Мы руководствовались постулируемым ограничением, состоящим в том, что степень (мера) вариативности ОС при его “вхождении” в образовательную практику имеет своим пределом требование самоидентификации ОС, т. е. “синонимические”, если воспользоваться термином лингвистов, версии образовательных программ одного и того же стандарта должны находиться в его,

стандарта, целевой, ценностной, содержательной и результирующей гравитации.

Одним из труднопреодолимых обстоятельств явилось для нас отсутствие сущностных дефиниций, явлений, объектов и процессов, относящихся к стандартизации образования, их семантическая дисперсия.

Сама по себе эта ситуация довольно типичная на этапе становления нового знания о новом феномене. Но собственный опыт управленческой и нормативно-методической деятельности в Минобразовании России свидетельствовал о весьма отрицательных последствиях сохранившейся до этих пор понятийно-терминологической разобщенности.

Поэтому одной из ведущих установок предпринятого исследования, была его нацеленность на создание авторской версии тезауруса ОС как логико-лексической модели системного понимания стандарта.

Всюду, где это представлялось возможным и оправданным, мы стремились предложить варианты дефиниций, с необходимой корректностью относясь к тем, которые появились в научных публикациях или нормативных актах.

В главе сформировалось “семейство” определений в диапазоне категориальной пары: “образовательный стандарт — образовательная программа”, где первый суть “модель-цель”, а вторая — “модель — реализаций цели”.

Центральная идея как всего исследования, так и данной главы состоит, как мы об этом уже не раз писали, в доказательстве системности и междисциплинарного характера ОС. Примером, как нам показалось, продуктивного применения междисциплинарного подхода к ОС явилось обращение автора к двум теориям: философской теории социальной нормы и теории моделирования. У нас не вызывает сомнения тот факт, что интерпретация ОС как социальной нормы и информационной модели не только углубляет понимание природы стандарта, но и ведет к обогащению методологической культуры, которая призвана охватить все фазы жизненного цикла образовательного стандарта и притом типом системной методологии.

ГЛАВА 5. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

В п. 2.1 мы очертили круг методологических проблем ОС (ГОС как основа образовательных программы вариативного образования, дидактико-методический аппарат стандартизации, технологическая и педагогическая интерпретация стандарта и т. д.)

Суть методологических оснований ОС, как таковых, мы видим в формировании целостной совокупности методов и процедур, использование которых позволило бы проектировать семейства адекватных, гибких и динамичных образовательных стандартов и обеспечивать их «погружение» в социально-образовательную практику, понимаемое, в свою очередь, как тип социальной технологии.

В п. 2.2 мы высказались в пользу междисциплинарного подхода как к самой теории ОС, так и к методологии стандарта.

Исследование методологических оснований в качестве своего праксиологического результата предполагает вооружение социально-образовательной практики методами анализа стандарта, их создания, реконструкции и введения. В этом смысле методологическое знание является прикладным, нормативным, процессуальным, практико-ориентированным знанием.

В каких границах целесообразно рассматривать методологические основания стандарта с позиции методологии системного подхода? По-видимому, они очерчиваются тремя областями: системным анализом (исследование); системным синтезом (проектирование); системным использованием в практике организации и управления образованием.

Этим объясняется логика последующего изложения. В первых двух разделах мы охарактеризуем структуру и основания общей методологии и актуальные проблемы формирующейся

методологической культуры ОС; в двух последних затронем пока весьма слабо отрефлексированные вопросы системного социально-педагогического проектирования образовательного стандарта и образовательных программ и попытаемся обозначить основные принципы их использования в системах самоорганизации и управления качеством образования. Способность к самоорганизации — возрастающая интегрирующая характеристика жизнеспособности социальных институтов. Г.Р.Келз предсказывает, что «университеты переживут правительства, а помогут им в этом действительно эффективные системы саморегулирования, которые защищают университеты и обеспечивают качество их деятельности для будущих поколений». Эта мысль станет еще более справедливой, если на место слова «университеты» поставить слова «образовательные системы» [9; 11; 56; 104; 403 и др.].

5.1. Структура и основания общей методологии образовательного стандарта

Чем вызвана аналитическая схема состоящая из трех взаимосвязанных областей методологии — системный анализ, системный синтез и системное использование?

Прежде всего следует подчеркнуть **системный характер методологии** образовательного стандарта, порождаемый системной природой последнего.

Будучи системным объектом, ОС требует и системной методологии. Дело заключается, разумеется, не в логической правомочности высказанного умозаключения. В основе этой логики лежит **онтология стандарта** как системного феномена.

Эволюция форм и способов нормирования образования, как это отмечалось в п. 2.3, 3.2 и 4.2, приведшая к возникновению образовательного стандарта, усложняла гносеологические аспекты проектирования целей, ценностей, содержания и результатов образования. Развертывающаяся системная природа образования наполняла эволюционирующие способы его проектирования системными (полисистемными) характеристиками. Кстати сказать, определяющий замысел нашего исследования как раз и состоит в обосновании системного подхода к формированию научного знания о стандарте образования.

Системный характер методологии обусловлен также жизненным циклом стандарта (ЖЦС).

Под жизненным циклом стандарта можно было бы понимать временной континуум его идеально-реального бытия, заключающий между «стартовой» и «постпрактической» рефлексиями этапы разработки, апробации, коррекции, введения, функционирования и частичного обновления, сопровождающиеся необходимой и достаточной аналитической рефлексией и информационно-статистическим сопровождением («слежением»).

Очевидно, что ЖЦС включает в себя стадии проектирования, организационно-управленческую, технологической и педагогической интерпретации (трансформирования ОС в основную образовательную программу, примерную образовательную программу), введения в образовательную практику конкретного социума, реализации. На каждой из стадий возникают специфические «за-

шумления» первоначального образа образования, имеющие различную природу: социальную, психологическую, социально-психологическую, культурно-образовательную и т. д. Методологическое знание, которое является нормативной проекцией концептуальных и теоретических основ образовательного стандарта, не может не вооружить практику способами минимизаций отрицательных исследований отмеченных «шумовых» деформацией первоначальной «модели-цели» образования. Возможные степени этой минимизации напрямую зависят от того, насколько применяемые методы и инструментарию обладают качеством системности. Кроме того, жизненный цикл стандарта адекватно раскрывает свою сущность в «лоне» системологии, точнее той ее части, которая рассматривает проблемы цикличности развития (теории и методологии циклического развития образования).

Системность методологии ОС порождается, помимо прочего, междисциплинарным характером теории образовательного стандарта. Только посредством системного подхода междисциплинарная природа ОС найдет свое отражение в системной методологии.

Добавим к перечисленным аргументам, обосновывающим системный характер методологии ОС, еще два: во-первых, образовательный стандарт как социально-образовательный феномен во всей полноте своего жизненного цикла, являет собой тип социальной (социально-образовательной) технологии; во-вторых, ОС в системе образования выполняет функцию управления (регулирования); он включает управление в свой жизненный цикл.

Итак, системный характер ОС, его концептуальные и теоретические основы, особенности как типа социальной технологии, междисциплинарный характер теории образовательного стандарта и вся полнота жизненного цикла стандарта предопределяет системный характер методологии. **Системность** проходит как **ведущая методологическая размерность** через все уровни знания об образовательном стандарте: концептуальное, теоретическое и методологическое знание. Иными словами, через всю сложную гносеологию стандарта.

Эта системность (полисистемность) стандарта делает его одинаково трудно осваиваемым объектом проектирования и предметом реализации.

Учитывая, что методология ОС сопровождает его жизненный цикл, она выступает своего рода типом непрекращающейся мыследеятельности.

Именно здесь и должна развернуться вся полнота методологических оснований как нормативного знания.

ОС ни на каком этапе не может выпасть из поля высокоинтеллектуальной деятельности.

Системный анализ предоставляет возможность по сложившимся типам ОС эксплицировать («реконструировать») «модель-цель». Из «вещи – в – себе» стандарт, в результате системного анализа, должен стать «вещью – для – нас».

ОС, как мы показали, стал фактом. Конечно, остается вопрос о том, насколько и в каком направлении стандарт воздействует на социально-образовательную практику? Известно, что стандарт в различных странах в неодинаковой степени признается **реальной мерой** образования и его качества. Это, как уже отмечалось, зависит не только от характера проводимой в той или иной стране государственной политики. Функционирование ОС как социальной нормы (меры) образования сопряжено с готовностью общества признавать стандарт в качестве меры образования и? в не последнюю очередь, с концептуальным типом самого стандарта, ориентированным то ли на процесс, то ли на результат образования, то ли на то и другое.

Принципиальная нацеленность на результат делает востребованными такие оценочные технологии, когда индивидуальные (например, учитель-преподаватель) и групповые (скажем, различного уровня квалификационные комиссии) субъекты «оценивания» уже не выступают более суверенными экспертами оценки, но дистанцируются от нее за счет применения более или менее объективированных оценочных процедур и средств оценки, релевантных «замеряемым» результатам, удовлетворяющих требованиям объективности, сопоставимости и репрезентативности оценки.

Нетрудно видеть, что господствующая оценочная практика оказывает стихийное воздействие на ОС любого концептуального типа, подстраивает «под себя» модель итогового «продукта» образовательного процесса, предопределяет ее когнитивно-деятельную структуру. Господствующая квалиметрическая традиция — это формативный феномен. Она как бы «a priori» задает

тип оценки, а стало быть, тип образовательного продукта, тип требований к выпускнику, тип итоговых аттестаций, а тем самым в немалой степени — педагогической, образовательной, профессиональной культуры данного общества.

Эту взаимосвязь между характером принятой в стране квалификационной традицией и преимущественной направленностью образовательных программ отмечают эксперты ЮНЕСКО.

«Конечно, следовало бы проанализировать эту проблематику на основе опыта всех стран, но тем не менее важно предположить, что в странах с весьма развитыми системами экзаменационных требований, утверждаемыми государством, большее внимание, чем в странах, где имеется лишь ограниченная структура утверждаемых экзаменационных требований или они не существуют совсем, уделяется содержанию учебных предметов в ущерб ориентированным на перспективу умениям и навыкам... В странах, принадлежащих ко второй категории, разработаны всякого рода тесты «способностей», не связанных с содержанием школьных программ, однако в этих странах растет число критиков, утверждающих, что проверка так называемых «целевых» навыков слишком часто сводится лишь к попытке поддержать чувство удовлетворения у обучаемых (и их родителей), не давая при этом по-настоящему действенных стимулов для учебы [201, 92].

Анализ позволяет ответить на вопрос об эффективности стандарта, так как оценка эффективности может быть адекватной, если она основывается на многообразной и противоречивой «практике» его функционирования.

Важно иметь в виду принцип дуальности управления, обстоятельно описанный Н.А.Селезневой [576; 577].

Управление образованием как сложной системой осуществляется в двух взаимодействующих контурах: в контуре функционирования и в контуре развития.

Контур управления функционированием — это управление под заданную систему образования (конкретную) цель («дерево» целей). Напротив, контур управления развитием предусматривает тот тип управления, в котором происходит процесс порождения новых целей, обращенных в будущее (т. е. ориентация на новый жизненный цикл), новых «моделей-целей» образования (образовательных стандартов) и «моделей-реализации» (образо-

вательных программ) и притом таким образом взаимодействующих, что вторая включает в себя первую, но отнюдь не исчерпывается ею, а также направленных на прогрессивное развитие образовательной системы, на реализацию ею функции бюджетворения.

Целью управления образовательной системой в контуре функционирования является реализация государственного образовательного стандарта. Этим указывается и критерий эффективности управления — как можно более полное достижение цели при всей массе ограничений, включая экономические.

Мера эффективности будет определяться степенью расхождения между целью и состоянием системы образования (достигнутым уровнем образованности).

Управление в контуре развития оценивается глубиной прогноза, так как результатом управления выступает **проектирование** будущего (целей). Именно в управлении этого типа мы оказываемся способными вырабатывать цели следующих жизненных циклов.

Проектирование целей образовательной системы — важная общественная культурная и образовательная задача. И, понятно, здесь уместно говорить **не о ряде параллельных целей, но о ряде целей последовательных**. Если принять во внимание разноуровневый полисубъектный характер управления образованием, то возможно предположить, что коррекцию «цели-модели» целесообразно проводить с разными временными интервалами. Скорее всего последние будут связаны с управленческими уровнями зависимости «выше — реже» — «ниже — чаще». Между обоими управлениями существует взаимодействие, основной момент которого реализуется посредством смены «модели-цели» в контуре управления функционированием, «поступающего» из управления контуром развития. Эта смена как раз и означает включение нового жизненного цикла в контуре управления функционированием.

Уместно задаться вопросом о **составе системного методологического знания** в области образовательного стандарта.

По-видимому, в нем должны быть отражены весь ЖЦС и его отдельные этапы, весь дидактико-методический аппарат ЖЦС, в том числе:

- **методы** (целостная совокупность методик, приемов, способов проектирования ОС);
- **методики** (алгоритмическая упорядоченная целостность выполнения стандарта);
- **способы** (модульная целостность действий в ряду других подобных);
- **приемы** (отдельные действия в осуществлении разработки ОС);
- **операции** (отдельные аспекты из ряда целесообразных относительно решаемой задачи);
- **средства** (мыслительные или практические способы осуществления процесса разработки и введения ОС).

Методологическое знание, организованное в парадигме системности, призвано обосновать:

- образовательный стандарт как основу множественности релевантных образовательных программ (см. п. 4.4);
- выбор адекватных единиц при формировании образовательного стандарта (в области конструирования содержания образования — дидактическая единица, дидактический элемент; дидактический модуль; в области целеполагания (воспитания и развития личности); в части достижения преемственности и взаимодействия образовательных программ и стандартов; при формулировании требований к выпускнику, в том числе носящих ценностную, духовно-нравственную направленность; в области «проектирования» и «самопроектирования» развития личности, поэтапного развертывания ее творческого потенциала и т. д.);
- уровни стандартизации (генеральный, мезо- и микроуровни);
- оптимальное сочленение концентрического и линейного построения содержания образования в системе непрерывного образования, «образования через всю жизнь»;
- способы формирования содержания образования (монопредметный, межпредметный, интегративный);
- стилистику и синтаксис ОС;
- понятийно-терминологическое единство среди «разработчиков» и «пользователей» ОС;

- рациональное решение проблемы адресности ОС и его «пользователя»;
- прозрачную технологичность стандарта;
- оценочно-диагностические решения ОС;
- пути обеспечения образовательному стандарту качеств гибкости, динамичности, оптимальной обновляемости и др.

В заключение п. 5.1 выскажемся по поводу столь неоднозначно понимаемой в обществе «новой» ценности образования как его вариативности. Вариативность, если освободиться от спекуляций последнего времени — объективная характеристика образования. Даже в условиях централизованного образования с государственной монополией на него, при господстве унифицированных учебных планов, программ, нормативного и учебно-методического сопровождения **вариативность** порождается самим фактом включения в образовательный процесс множества обучаемых и обучающихся, чьи индивидуальности принципиально не устранимы из воспитания и обучения.

Вариативность — спекуляция такого же идеологического толка, как и любая другая или более спекуляция, нежели категория «нового» образования. Термин «вариативности» не содержится в тезаурусе ЮНЕСКО по образованию [664]. Нет его и в весьма «прогрессистском» издании «Новые ценности образования» (Выпуск 1, «Тезаурус для учителей и школьных психологов») [452]. В понятийно-терминологическом словаре (редактор и составитель В.М.Полонский) «Стратегия развития образовательных систем» (1993) указывается понятие: «вариативная» часть базисного учебного плана», как «...отвечающая целям учета национальных, региональных и местных социокультурных особенностей и традиций, обеспечивающая индивидуальный характер развития школьников в соответствии с их склонностями и интересами» [641, 17].

Что же, по нашему, мнению представляет собой вариативность?

Мы различаем два понятия:

1. **вариативность образования** — характеристика системы общего и профессионального образования со стороны его многообразия, способов, путей, форм и методов реализации государственных образовательных стандартов;

2. **вариативность образовательных программ** — педагогическая, содержательная, организационная интерпретация государственного образовательного стандарта со стороны субъектов образовательного процесса, образовательного учреждения и органов управления образованием при условии соблюдения приоритета единого федерального образовательного, информационного и культурного пространства.

Вариативность вариативности рознь. Равич Диана резонно заметила, что «перед законами Ньютона, Фарадея и Дарвина все штаты равны», что «не существует естествознания Невады, математики Нью-Джерси и английского языка Иллинойса», что, наконец «могут быть тысячи разных, одинаково ценных путей обучения естествознанию, математике и английскому языку, но основные принципы этих дисциплин одинаковы во всей стране и даже во всем мире».

Итак, в инвариантной части ОС, содержания образования, его целевой и ценностной направленности, применяемых оценочных технологий вариативность может выступать только **способом бытия** субъектов образовательного процесса в образовании.

Но при определении содержания национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта ситуация резко меняется, уступая место изменчивости, подвижности, многообразию, где вариативность выступает как **форма бытия** в образовании всего многообразия его субъектов.

Вариативность, как характеристика методического, организационного и технологического разнообразия, не безгранична. Она размещается в пространстве, ограниченном психолого-педагогическими закономерностями, профессионализмом учителей, господствующей образовательно-культурной традицией.

Вариативность «поверх» заданных барьеров оборачивается произволом, образовательной импровизацией, ничего общего не имеющими с творчеством и корректными в научном отношении новациями.

Следовательно, у вариативности есть два предела: нижний и верхний. «Нижний» предел составляют педагогические, психологические и иные, в том числе системно действующие закономерности и тенденции, задающие параметры их возможным инди-

видуальным и групповым интерпретациям; «верхний» предел продиктован внеобразовательными, социально-политическими детерминациями сохранения единого образовательного (информационного, культурного, надэтнического, надконфессионального) пространства.

Вариативность вне обозначенных пределов выступает типом идеологической спекуляции, очевидно, вульгарно-ценностного толка под покровом объективистского либерального облачения, способом разрушения социальных тканей.

Вариативность как объективная мера образовательной реальности и вариативность как ценностно ориентированная спекуляция (впрочем, другого толка спекуляций и не бывает!) по поводу образования ничего общего между собой не имеют. Первая — неуничтожима и неустранима. Её следует распространять как достоинство высокой педагогической и социально-образовательной культуры. Вторая — есть тип социального вируса, а её культивирование представляет собой акт социальной вирусологии.

Нам представляется, что российскому общественному, в том числе и педагогическому сознанию недостает иммунной защищенности (стойкости), во всяком случае в том, что касается отстаивания своей культурной и духовной роли в новой и новейшей истории, в осознании того бесспорного факта, что тревожность рефлексии, обращенной в прошлое «так или не так?», оборачивается растерянностью рефлексии, адресованной к нашему будущему и что последнее обстоятельство может обернуться для России гамлетовской трагедией медлительности, бездействия и самоустранения. наших ошибок в истории вовсе не больше, чем у других народов и цивилизаций («А судьи кто?»), а наших великих общенациональных достижений, в том числе и в образовании как типе культуры, столь немало, что не будь их — карта мира и духовная палитра мира не были бы не только иными, но и гораздо далее удалены от идеала ЮНЕСКО, требования «...универсального подхода, заключающегося в организации такого общества, которое было бы более справедливым и равноправным» [145, 3].

С вариативностью первого толка можно придти к обогащению отечественной культурно-образовательной традиции; вариативность второго толка — это тихая агрессия, направленная про-

тив нашей российской ментальности, акт «людоедства», по свидетельству Леви Стросса. И методологические условия достижения оптимального соотношения между качествами инвариантности и вариативности могут быть сведены к следующим рекомендациям;

1. Инвариантная «жесткость» ОС (см. шесть правил перехода от инвариантной структуры ОС к множественной практике её реализации п. 4.3) наибольшая в том, что касается принятых в *сogе curriculur* ядерных учебных дисциплин, предметов, курсов и т. д. Эта «ядерная» составляющая не может подлежать интерпретации в части входящих в неё конкретных (если хотите, унифицированных по названию) учебных предметов и их содержания.

В этом смысле не строгие, «размытые», «дисперсионные», разного рода генерализованные конструкции ОС (типа, например, «образовательная область») суть не желательная форма представления ядерного компонента ОС, отвечающего требованиям его релевантности (адекватности) общему и профессиональному уровню современной культуры.

2. Ни одна из конструкций **целостного** ОС не должна выпадать по своим целевым, ценностным и диагностическим характеристикам из концептуальной системности стандарта как «образа образования», «модели-цели» образования, стало быть, «образа» человека, культуры, общества и будущего. Вариативность не выступает самодовлеющей ценностью образования и подчинена системообразующей ценностно-целевой заданности образовательного стандарта. Последняя отнюдь не предполагает тип «репрессивной» ценности; она вполне согласуется с тремя амортизирующими обстоятельствами: мягким языком описания; проектно-средовым многообразием реализации; открытостью её коррекции на реальные условия образовательного процесса (в плане декомпозиции целей на этапы и т. д.)

3. Так как образовательный стандарт есть информационный проект с многомерным синтаксисом (см. п. 4.1.), в том числе в таких своих эпицентрах, как содержательно-этнический и в отражении в ОС политического (управленческого) климата, он не должен заключать в себе потенциала распада единого образовательного пространства, «запрятанного» в соотношении федерального (общенационального) и национально-регионального (местного) компонентов. Последнее в международной практике

(как это явствует из доступного нам круга источников) колеблется от 85% : 15% до 75% : 25%.

4. Недостающая вариативность ОС компенсируется возрастающей вариативностью ряда образовательных программ — основных, примерных (по нашей терминологии, ориентированных) и тех, что составляют компетенцию учебного заведения. Но вариативность программ есть не что иное, как способ реализации государственного образовательного стандарта, есть путь упрочения образования, культуры и государственности, есть форма придания образованию в меняющемся мире свойств доступности, мобильности, релевантности и повсеместного высокого качества.

Вариативность ОС — это не вариативность «модели-цели», а вариативность в самой «модели-цели», вариативность как качество самой модели, её проектная характеристика. Вариативность «модели реализации», т. е. образовательной программы — это вариативность образовательного процесса.

Во второй главе мы провели описательный анализ ряда образовательных стандартов. Сделано это было для выявления некоторых типичных (всеобщих) характеристик образовательного стандарта как нового социально-образовательного феномена и для выявления проблемных полей ОС — концептуальных, теоретических, методологических.

В п. 5.2. мы изменим «размерность» анализа, предпримем опыт **системного анализа**.

5.2. Состояние и проблемы сложившейся методологической культуры образовательного стандарта (опыт системного анализа)

Практика образовательного стандарта как эмпирическое стартовое условие создания теории ОС, а также саморефлексирующая природа образования и его «образа», междисциплинарный и системный характер того и другого подвигают исследователей к поиску адекватного типа анализа — системного.

Каков эвристический потенциал системного анализа? На какой предмет он может быть направлен? Что позволяет «вскрыть» системный анализ, прежде чем осуществить переход к новому жизненному циклу ОС.

По мысли Ф.Кумбса, системный анализ — это «... новый метод с помощью которого можно было бы рассматривать систему образования не как совокупность разрозненных элементов, обращенных к нам одной какой-либо стороной, а как единую *систему*, взаимодействующие части которой сами указывали бы на то, насколько удовлетворительно осуществляется это взаимодействие [325, 5].

«В нашем употреблении, — замечает Кумбс, — «системный анализ» не что иное, как мощный объектив, который мы наводим на изучаемый организм таким образом, чтобы рассмотреть его как единое целое, включая взаимосвязи между отдельными его частями и между ним самим и его окружением» [325, 15].

Ф.Кумбс выделяет 12 основных компонентов системы образования:

- 1) цели и первоочередные задачи (определяющие деятельность системы);
- 2) учащиеся (обучение которых является основной задачей системы);
- 3) управление (осуществляющее координацию, руководство и оценку деятельности системы);
- 4) структура и распределение (учебного времени и потоков учащихся с различными задачами);
- 5) содержание (основное, что учащиеся должны получить от образования);
- 6) преподаватели (для оказания помощи учащимся в приобретении знаний и руководством учебным процессом);
- 7) учебные пособия (книги, классные доски, карты, фильмы, лаборанты и т. д.);
- 8) помещения (необходимые для учебного процесса);
- 9) технология (все приемы и мето-

ды, используемые в обучении); 10) контроль и оценка знаний (правила приема, оценки, экзамены, качество подготовки); 11) исследовательская работа (для повышения знаний и усовершенствования системы); 12) затраты (показатели эффективности системы). [385, 18].

Итак, из 12 компонентов системы образования ОС:

а) включает в себя цели (1), содержание (5), контроль и оценку знаний (10);

б) непосредственно затребует тип учащихся (2), управления (3), структуру и распределение (4), учебные пособия, книги (7);

в) имплицитно (в условиях реализации) ориентируются на преподавателей (6), технологию (9), затраты (12).

Кроме того, ОС «в себе» и «посредством себя» задает соответственно «образ продукции» образования и «вложения».

«Образ продукции» — это знания для удовлетворения собственных нужд личности и служения обществу, повышение ее умственного развития и квалификации, способности рассуждать и критически мыслить, развитие запросов, взглядов, побуждений, творческих и новаторских возможностей, ее оценка культурных ценностей, чувство гражданской ответственности и понимание современного мира.

«Вложения» — это существенный уровень знаний, система ценностей, цели, население и преподаватели, экономическая продукция и доход общества.

Стало быть, ОС, находясь в эпицентре образовательной системы, моделируя «образ образования», проектирует тем самым тип образовательной системы, и как реальная социально-образовательная технология и практика приводит в движение все взаимодействующие компоненты системы.

Мы усматриваем в системном анализе возможность выявить:

- тип образовательного стандарта (когнитивный, деятельностный, мотивационный, задающий по преимуществу параметры «процесса» или «результата»);
- его ориентированность на пользователя (на множественного пользователя);
- основные направления «допроектирования» стандарта (ОС нового жизненного цикла), т. е. пути его реконструкции, которые должны быть адекватной и гибкой реакцией на импульсы, поступающие в режиме «обратной связи».

Системный анализ в методологии образовательного стандарта — это:

- исследование эмпирии стандарта;
- аналитическое сопровождение «модели-цели» (ОС) и «модели-реализации цели» (ООП), см. п. 4.4;
- анализ ОС в плане полноты отражения в нем потребностей, экспликаций и оценок, носителями которых выступают многочисленные пользователи ОС;
- экспликация аналитических параметров (см. п. 2.3, главы 3 и 4);
- выявление новых количественных и качественных характеристик «образа» образования (ОС) и отбор (актуализация) наиболее значимых (оптимизация характеристик) с учетом их возможных весовых коэффициентов;
- постановка задач для следующих этапов методологии ОС: системного синтеза и системного использования.

Заметим, что системный анализ, как мы его понимаем, ограниченно реализует свои эвристические возможности, так как в отечественном образовании пока не создана целостная совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и стандартов.

С заметной грустью сказал о подобной ситуации Ф.Кумбс: «Мы называем ее (систему образования — В.Б.) системой, а на практике пользуемся ею совсем не так, как того требует название» [325, 17].

От системного анализа — к системному синтезу, от него — к системной реализации — это генеральный путь **наращивания качества системности** ОС, без которого не может «вырастаться» культура образовательного стандарта и вне которого ОС не обретет характеристик, долженствующих быть ему присущими как типу социальной технологии. В силу последней своей роли ОС выступает, как мы уже не раз подчеркивали это, стягивающим центром единого образовательного пространства.

Системный анализ (и только он) позволит увидеть современное образование России как систему, прежде всего с позиций архитектоники его уровней и ступеней, их содержательной несочлененности, угрожающей распадом федерального единого образовательного пространства.

В ряду принципов государственной политики в области образования, провозглашенных Федеральным законом «Об обра-

зовании», назван принцип единства федерального образовательного пространства.

Образование всегда, но особенно в эпоху новой и новейшей истории, играло роль сопутствующего или даже опережающего фактора социальных, экономических и культурных преобразований. В России за последние три века образование выступало важнейшим условием государственного строительства.

Эта функция образования в современных условиях нашей страны вытекает из Конституции Российской Федерации, утверждающей сохранение исторически сложившегося государственного единства, социальный характер государства, установление федеральных государственных образовательных стандартов. Интеграционные процессы по строительству цивилизованного федерализма делают обоснованным выдвигание образования в разряд приоритетных факторов.

Образовательная система в России сохраняет достаточную устойчивость и обладает по-прежнему высоким потенциалом в выполнении своего социального и культурного предназначения.

В рекомендациях парламентских слушаний «О национальной доктрине развития образования в России» (9 июня 1998 г.), Постановлении V съезда Российского Союза ректоров (26–27 июня 1998 г.) «О национальной доктрине образования Российской Федерации» определена важнейшая задача доктрины — сохранение единого образовательного пространства как необходимого условия территориальной и культурной целостности Российского государства.

Проблемы сохранения единого образовательного пространства имеют долговременный, системный, многоаспектный характер, коренятся в экономической, политической, социальной, правовой и иных сферах. Система образования, будучи социальным институтом, испытывает на себе воздействие всех процессов, протекающих в обществе и государстве, равно как и сама является способной, в случае проведения активной образовательной политики, интегрированной со стратегическими интересами страны и социально-экономическими прогрессивными преобразованиями, оказать позитивное влияние практически на все стороны общественной жизни.

Единое образовательное пространство Российской Федерации должно обеспечить:

- доступ всех граждан государства к образованию в любом государственном и муниципальном образовательном учреждении на основе принципов равноправия и справедливости;
- реализацию в образовательных учреждениях любых организационно-правовых форм всех ступеней и уровней общего и профессионального образования государственных образовательных стандартов или действующих до их введения временных требований и нормативов, установленных Минобразованием России;
- возможность перехода обучающихся в государственных и муниципальных образовательных учреждениях того или иного уровня образования в любое другое государственное и муниципальное образовательное учреждение того же уровня:
- освоение русского языка как общегосударственного языка единого образовательного пространства;
- функционирование на всей территории Российской Федерации единой системы государственных и муниципальных образовательных учреждений;
- реализацию всеми образовательными учреждениями любых организационно-правовых форм требований Рекомендаций о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 14.21.60);
- создание, функционирование и развитие единого информационного пространства и единой информационно-статистической системы;
- использование единой методологии контроля качества образования;
- действие единых критериев, процедур и механизмов лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

В настоящее время проблемы сохранения образовательного пространства в условиях намечающейся тенденции к стабилизации положения в обществе и системе образования имеют особо важное значение.

Одни из них присущи тем или иным ступеням и уровням общего и профессионального образования, другие имеют общий характер.

В дошкольном образовании установлены пока «Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении» (Приказ Минобразования России от 22.08.96 №448). Нельзя недооценивать отрицательных последствий для формирования единого образовательного пространства прогрессирующего свертывания системы дошкольного образования, что порождает резкие различия в стартовых уровнях подготовленности детей к освоению ими основных общеобразовательных про-

грамм. Известны многочисленные факты раннего обучения воспитанников, в т. ч. по весьма усложненным программам. В первые классы начальной школы стали приходить дети с разными уровнями готовности к обучению, что затрудняет организацию учебного процесса.

Наблюдается нарушение порядка проведения аттестации учреждений дошкольного образования, не учитывается их специфика, механически переносятся аттестационные технологии, используемые при аттестации общеобразовательных учреждений.

В течение более шести лет не принят федеральный закон, устанавливающий государственный образовательный стандарт **основного общего образования** (проекты закона рассматривались на заседаниях коллегии Министерства в 1996 и 1997 гг.). Остались не реализованными требования, содержащиеся в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию на 1998 год «Общими силами — к подъему России», и решение коллегии Минобразования России от 31.03.98 (Указание Министерства от 18.06.98 №457-17), касающееся введения государственных образовательных стандартов общего образования.

В общеобразовательных учреждениях введены в целях обеспечения единого образовательного пространства согласованный с Министерством здравоохранения Базисный учебный план (Приказ от 09.02.98 №322), обязательный минимум содержания начального общего образования (Приказ от 19.05.98 №1235) и Временные требования к обязательному минимуму основного общего образования (Приказ от 19.05.98 №1236).

Департамент общего образования направил органам управления образованием в целях обсуждения педагогической общественностью проект обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования 18.08.98 №1244/14-12.

Наряду с этим опубликованы, как сказано в аннотации, по рекомендации Минобразования России «Учебные стандарты школ России» (Книга 1. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины; Книга 2. Математика, естественнонаучные дисциплины).

Пока не введены специальные образовательные стандарты (для лиц с ограниченными возможностями здоровья).

Одна из самых серьезных проблем — проблема преемственности между дошкольным образованием начальной и основной ступенями общего образования.

Отсутствие ГОС основного общего образования не позволяет обеспечить полную преемственность основного и среднего (полного) общего образования.

Происходит массовое принятие образовательными учреждениями (а иногда и субъектами Российской Федерации) учебных планов, в которых отсутствуют или существенно сокращены важные учебные дисциплины; нередко наблюдается перенос в сферу дополнительно оплачиваемых услуг преподавания ряда предметов, входящих в основные образовательные программы; разрушается система оценивания учебных достижений без создания адекватной замены. Стали распространены функциональная неполнота и бессистемность образовательных программ, учебников и учебно-методического сопровождения.

В системе начального профессионального образования возникли центробежные тенденции, которые мало имеют общего с подлинной культурой децентрализации и федерализма. Дают о себе знать амбиции руководителей некоторых регионов; Минобрнаука не в полной мере использует свою компетенцию в области формирования новых стилей взаимодействия в условиях «распределенной» ответственности.

Чрезвычайно ослабленной остается информационно-статистическое обеспечение управления начальным профессиональным образованием, «обратная связь» часто носит субъективные формы личных оценок. Не введены в массовую образовательную практику интегрированные образовательные программы общего и начального профессионального образования.

В начальном и среднем профессиональном образовании завершается разработка стандартов первого поколения на весьма различающихся между собой концептуальных основаниях.

Сложной проблемой является разработка образовательных программ среднего профессионального образования на базе начального профессионального образования, поскольку государственные образовательные стандарты этих уровней в немалой степени различаются по методологическим подходам, форме и содержанию. Остается открытым вопрос об ускоренных, сокращенных образовательных программах, реализуемых выпускни-

ками профессионально-технических училищ и техникумов в вузах.

Не решен в полном объеме вопрос согласованности среднего (полного) общего и среднего профессионального образования.

До сих пор не найдено оптимальное в организационном, нормативном и педагогическом планах решение относительно реализации основных образовательных программ среднего профессионального образования в профессиональных лицеях начального профессионального образования. Отсутствуют единые требования в части лицензирования основных образовательных программ среднего профессионального образования, в то время как муниципальную экспертизу данных программ проводят органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

В высшем профессиональном образовании осуществляется выработка подходов к обновлению государственных образовательных стандартов.

Нет согласованности при разработке государственных образовательных стандартов разных ступеней высшего образования, а также стандартов по разным специальностям одной группы различными учебно-методическими объединениями.

Не выработаны основные методологические подходы к реализации многоступенчатой системы подготовки по трем ступеням высшего образования.

Все большую озабоченность вызывает ослабление преемственности среднего (полного) общего и высшего профессионального образования. Государственные стандарты высшего образования действуют уже несколько лет и нередко весьма слабо согласованы с содержанием образования полной средней школы.

Практически не решен вопрос о концептуальных и методологических основаниях образовательных стандартов послевузовского профессионального образования.

Еще более противоречивым является положение в области разработки основных образовательных программ, примерных образовательных программ и образовательных программ, предусмотренных федеральным законом «Об образовании». Среди исследователей и работников центрального аппарата со-

ответствующих структурных подразделений пока отсутствует единство в интерпретации этих и других ведущих понятий.

Нет комплексного научно обоснованного анализа практики введения образовательных стандартов и их влияния на качество образования.

В педагогическом сообществе и органах управления образованием отсутствует согласованное мнение относительно объемов, направленности и характера национально-регионального компонента как органической составной части федерального государственного образовательного стандарта.

Самостоятельный аспект проблемы единого образовательного пространства связан с содержанием образования, компонентным принципом членения государственных образовательных стандартов и содержания образования в целом. Механическое деление содержания образования на инвариантный федеральный компонент (устанавливаемый централизованно) и вариативный национально-региональный компонент (устанавливаемый субъектами Российской Федерации), их автономность друг от друга привели в условиях децентрализации управления образованием к расстыковке действий субъектов, обладающих правом «социального (национального) заказа» школе, породили рассогласованность целей и содержания на федеральном и национально-региональном уровнях [317].

Все это не только затрудняет решение главных образовательных задач, но и вызывает определенный рост межнациональных напряжений. Эта ситуация угрожает рассогласованием единого образовательного пространства, потерей контроля над формированием общероссийского гражданского сознания, дезинтеграцией единства духовного, цивилизационного, а вслед за ним и политического пространства России.

Остается несформированной совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и образовательных стандартов, призванных выполнить роль стягивающего центра во всей системе образования в России. В этих условиях трудно определить разумную меру вариативности образования, гармонизировать интересы в сфере образования Российской Федерации и ее субъектов, придать государственной аттестации образовательных учреждений роль эффективного механизма управления и регулирования. Сдерживается формирование от-

крытой, справедливой, мобильной, общедоступной, подлинно непрерывной образовательной системы, рассогласовываются по ряду вопросов «входные» и «выходные» характеристики последующих и предшествующих уровней образования.

Осложняется выполнение Рекомендаций о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 14.12.60), так как не всегда можно определить соответствие нормам, предписанным и утвержденным соответствующими органами (раздел II, п. «с»). Вариативность образования приобретает угрожающие единственному образовательному пространству формы и масштабы, произвольно интерпретируется многими педагогами, руководителями и научными работниками системы образования как неограниченная свобода в выборе содержания образования вместо того, чтобы усматривать ее оптимальное развертывание прежде всего в сфере образовательных технологий, организационных форм и методическом сопровождении образовательного процесса.

В Российской Федерации нарастают отрицательные последствия набирающей силу тенденции неравномерного развития образовательных систем, усугубляемые неравномерностью экономического и социального развития субъектов Российской Федерации. Не меньшая опасность таится и в обозначившемся обособлении отдельных региональных систем образования, что наряду с другими ограничивающими причинами ведет к возникновению проблемы неравнозначности документов об образовании. В образовательной системе Российской Федерации интенсивно формируется элитарная ветвь образования, основанная на имущественном неравенстве граждан. Это противоречит нормам Федерального закона «Об образовании», зафиксированным в п.7 статьи 5 и п. 13 статьи 50 и закрепляющим право создавать нетиповые образовательные учреждения высшей категории для детей, подростков и молодых людей, проявивших выдающиеся способности. «Критерии отбора..., — говорится в законе, — в указанные образовательные учреждения определяются учредителем и доводятся до сведения общественности».

Не разработаны единые для всей территории Российской Федерации условия реализации государственных образовательных стандартов (временных требований) в образовательных учреждениях всех организационно-правовых форм. Отсутствуют общепринятые подходы к измерениям качества подготовки вы-

пускников. Не сформированы единые (согласованные) базы данных по вопросам лицензирования, аттестации и государственной аккредитации.

Законодательное обеспечение функционирования и развития федеральной и региональных систем образования остается незавершенным. Во многих субъектах Российской Федерации отсутствуют законы об образовании, а в уже принятых законах нередко провозглашаются нормы, противоречащие федеральным законам в области образования.

Применение на практике действующих нормативных актов в области государственной аттестации и аккредитации затруднено в связи с отсутствием единых подходов к типологизации образовательных учреждений. В частности, до сих пор не выработаны требования и критерии отнесения учебных заведений, реализующих основные образовательные программы, к тому или иному виду и категории. Это ведет к стихийному формированию противоречивой практики классификации образовательных учреждений, построенной на несогласующихся основаниях. Естественно, что отсутствие единства в подходах и критериях оборачивается дроблением образовательного пространства России. Так, в системах общего и начального профессионального образования функционируют лицеи, в среднем и высшем профессиональном образовании — колледжи, в структурах университетов и академий — институты и т. д.

В целях комплексного решения проблем сохранения единства образовательного пространства необходимо:

1. В области государственных образовательных стандартов и программ

1.1. Формирование согласованных подходов к разработке взаимодействующих и преемственных основных образовательных программ и образовательных стандартов, обеспечивающих непрерывный характер системы образования, и на их основе

- разработка и введение государственного образовательного стандарта основного и среднего (полного) общего образования;
- завершение разработки образовательных стандартов начальной и среднего профессионального образования;
- обновление государственных образовательных стандартов по направлениям и специальностям высшего профессионального образования (по всем ступеням);

1.2. Достижение согласия между субъектами Российской Федерации относительно объемов, направленности и характера национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов всех ступеней и уровней общего и профессионального образования.

2. В области информационного, законодательного, нормативного и управленческого обеспечения единого образовательного пространства

2.1. Обеспечение качества и оптимальной вариативности учебной и учебно-методической литературы, прежде всего в области русского языка как общегосударственного, гуманитарных и социально-экономических учебных дисциплин (предметов, курсов);

2.2. Создание общегосударственной системы аттестации выпускников общеобразовательной школы с использованием единых методов и технологий;

2.3. Введение прогрессивной типологии образовательных учреждений;

2.4. Реализация региональной образовательной политики с максимально полным использованием имеющейся правовой основы путем гибкого взаимодействия Минобразования России, органов управления образованием субъектов Российской Федерации, ведомственных органов управления средним и высшим профессиональным образованием, освоения современной культуры управления образованием;

2.5. Усиление контрольных функций Минобразования России за соблюдением действующего законодательства в сфере образования и реализацией федеральных компонентов государственных образовательных стандартов.

Очевидно, что проблемы сохранения единого образовательного пространства затрагивают стратегические интересы российского государства.

Они призваны найти свое надлежащее отражение в Национальной доктрине образования, новой редакции Федеральной программы развития образования, в деятельности по совершенствованию законодательства в сфере образования, разработке минимальных социальных стандартов. Формирование единого образовательного пространства требует консолидированных усилий государства и общества, федеральных и региональных ор-

ганов законодательной и исполнительной власти, гуманистического развертывания образовательной системы на удовлетворение интересов личности, совершенствования содержания образования, процедур и технологий оценки качества образования.

В этом смысле возрастает роль Минобразования России как координатора комплексного решения проблем сохранения единого образовательного пространства.

Не лишним будет напомнить, что стандарт представляет собой информационную модель, поэтому все три метода — системный анализ, системный синтез и системное использование — несут в себе эту специфику ОС, следовательно, суть методы «работы» с информационными объектами. *Системный анализ* позволяет по некоторой совокупности информационных характеристик ОС высказать определенные оценочные суждения о нем, как о реальности образовательной практики. Отправляясь из исходного состояния (оно может быть и состоянием «О-практика», мы движемся к новой (первой) модели ОС.

Системный синтез (проектирование), как воплощение замысла, родившегося на этапе системного анализа, призван стать этапом подготовки проектных решений для перехода ОС (через сопутствующее обогащение его концептуальных, теоретических и методологических оснований) от состояния качества K_1 (K_0) к состоянию качества $K_2(K_1)$. Следовательно, весь процесс проектирования стандарта является процессом трансформации K_1 в K_2 (K_0 в K_1).

Постановка задачи осуществляется на основе оценок, выводов, заключений, полученных методологами ОС на стадии системного анализа в результате исследования:

- прототипов отечественных и зарубежных ОС;
- практики введения их во временной перспективе, т.е. по всему жизненному циклу стандарта;
- информации об использовании ОС, в том числе относительно его интерпретации на уровне «семейства» (ряда) образовательных программ, реализации ими своих управленческих (регулирующих) функций;
- критериев качества ОС.

Оговоримся, что эти критерии «распадаются» на те, которые свойственны прототипам ОС и те, которые пока еще оформляются в виде «идеальных приращений» к новым версиям ОС. Коль скоро проектируемая модель ОС ставит задачу «приращения»

параметров образованности и развития самой системы образования, то она, модель, на информационном языке очерчивает горизонт новых возможностей, новых общественных и личностных «далее» в образовании, либо добавляя черты, либо «углубляя» прежние, либо совершая и то и другое. Возможно, что в предшествующей модели ОС некоторые качества присутствовали лишь в декларативной форме, а в обновленном стандарте предполагается их «запечатлеть» в конструктивном, практико-ориентированном, проявленном виде — в этом случае, очевидно, можно говорить о *разных координатах качества*. Ясно, что сама модель ОС должна быть выполнена в определенных параметрах качества, в т.ч., например, путем более полного отражения заданных нами в главе 3 характеристик меняющегося образования в меняющемся мире и исследованных в главе 4 теоретических конструкторов самого образовательного стандарта. Это, по-видимому, может коснуться структуры ОС, его целевой и ценностной направленности, содержания и результатов и, наконец, самой методологической инфраструктуры ОС — его синтаксиса, стилистики (п. 4.1), ориентаций на пользователей, применяемых в информационных моделях (ОС) дидактометров*

Критерии качества — это требования, предъявляемые к новому проекту ОС, к его существенным параметрам, каковые мы намерены задать и реализовать в дальнейшем (например, возрастающая роль в совокупности критериев принадлежит уровню творчества обучающихся, присущему соответствующему возрасту, отвечающему определенному уровню образования).

«Ввод» критериев — это способ «снятия» проблем, поставленных в начале системного синтеза (как итог системного анализа). Увы, даже в высшей школе поиск путей и форм обновления ГОС, их размерности ведется по преимуществу в форме коллективной рефлексии, т. е. предпроектный этап (системный анализ) не обретает своего подлинного методологического и организационно-управленческого статуса и даже не выдвинут в повестку дня как предмет НИР [69].

* Дидактометрами мы называем те или иные семантические единицы, в которых «задаются», проектируются целевые и ценностные параметры ОС, его содержания и результаты, оценочные (диагностические) технологии. Различные модели ОС могут использовать различные дидактометры.

И это, заметим, тогда, когда остаются опасно «зауженными» сигнальные поля, в информационных потоках которых можно генерировать новые критерии качества для постановки задачи (скажем, широкой академической общественности практически неведомы требования Международной организации труда, доклад Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище», ISCED (ноябрь 1997 г.), программный документ ЮНЕСКО (1995 г.) «Реформа и развитие высшей школы», рабочий документ Всемирной конференции по высшему образованию (Париж, 5–9 октября 1998 г.) «Высшее образование в XXI веке: Подходы и практические меры» и др.

Происходит опасная контекстуальная редукция, отрицательно сказывающаяся на проектировании новой модели образовательного стандарта многоуровневого высшего образования, угрожающая (пусть частично) выпадением ОС из европейского и глобального измерений.

Как правило, обновление (проектирование) ОС ведется по ряду критериев. Поэтому важно сформулировать ***интегральный критерий, который в максимально возможной мере полно и точно (адекватно) способен отражать все предполагаемые коррекции и изменения в ОС.*** («расширение» набора характеристик, их «заглубление», исключение одних, добавление других и т. д.).

Интегральный критерий в укрупненной концептуальной размерности призван свидетельствовать, что требования, выдвинутые на этапах системного анализа и системного синтеза, реализованы.

На этих этапах следует обеспечивать прозрачность замысла методолога ОС: касается ли он определенного уровня (ступени) общего и профессионального образования в его дискретно-подсистемном плане или охватывает всю архитектуру непрерывного образования (в системно-целостном и социально-личностном, биографическом плане).

Известно, что всякой идеальной конструкции всегда угрожает опасность утраты «чувства» реальности. Логика «образотворения», конструирования информационной модели ОС «выстраивается» нередко от «идеала», а не от реалий (возможного), с учетом заданных временем, социумом и политиками ограничений (временных, ресурсных, кадровых, правовых и др.), включая и так

называемые вторичные трудности, возникающие собственно в процессе реализации образовательного стандарта.

Итак, $J = \{\bar{T}\},$

где,

J — критерий;

\bar{T} — совокупность требований.

Иначе, $ПР_{ос} = \{C_{ос} \cdot \frac{\overline{П_{ос}}}{P_{ос1}}\},$

где,

ПР — проектное решение;

С — структура;

П — параметры элементов структуры;

Р — реализация.

Одну из задач нашего исследования мы видим в том, чтобы «задать» определенную схему системного анализа, точнее — ввести некоторую совокупность критериев (напомним, что согласно нашему пониманию, образовательный стандарт является отображением существенных параметров и характеристик системы образования). В связи с этим мы сочли оправданным постулирование, прежде всего, критерия **степени системности** (насколько она воплощена в действующем «поколении» государственных образовательных стандартов или нормативов, требований, введенных до принятия ГОС?).

Степень системности – это мера представленности, охвата существенных параметров, характеризующих «входы» в систему образования, «выходы» из нее (результаты), процессуальные условия и условия функционирования и развития образовательной системы.

Степень системности означает, что ОС должен включать в себя значимые параметры образовательной системы: ее цели, ценности, парадигмальные «ключи» отбора, формирования содержания образования, наиболее весомые (соответствующие своему времени) экспектации личности, общества и государства к результатам образования. Нельзя исключить возможного (и вполне оправданного, но частного случая) для отдельных ОС, когда некоторые параметры могут быть редуцированы, признаны разработчиками несущественными, или, как принято говорить у математиков, «занулены». Это не снижает методологической

убедительности таких стандартов, но только при том условии, что подобные ограничения и допущения оговариваются разработчиками уже на предпроектной фазе, т. е. составляют неотъемлемую и аргументированную часть самой информационной модели — образовательного стандарта.

Нужно всегда ясно представлять себе, что порождает аналогичный тип ОС — методологическая несостоятельность, небрежность, ограниченность разработчика или, напротив, его методологическая зрелость, позволяющая ему ту меру методологического и концептуального «маневра», без которой трудно себе представить подлинную методологическую культуру создателей стандартов.

Очевидно, например, что в стандартах общего образования целевые и ценностные «ряды» будут более полными, с сильной «воспитательной центрацией» (как скажет Сингх, с сильным центром — нравственным императивом), чем в ОС профессионального (начального профессионального) образования. Раджа Рой Сингх описал вектор психолого-педагогического движения образовательного учреждения в реализации ценностно-заряженного образования: от установления сотрудничества с семьей ко все более структурированному участию самого учебного заведения в «обучение духовным ценностям» — в виде формирования ценностно-ориентированных привычек и навыков «основ сотрудничества, самоограничения, уважения других»; затем — включение процессов интернализации «базового кодекса» нравственности; далее — отработка механизмов выбора, поиска цели и смысла жизни, активного рефлексирования по поводу «своих» и «чужих» нооструктур. И заметим, что ни эксплицированный ценностный ряд ОС, ни ценности, наполняющие все в современном усложняющемся мире, не могут приобретать характера репрессивной культуры, репрессивного фильтра, но присутствуют как целевая, идеальная заданность, направленность развития, осваиваемая в соответствующих средах образовательных учреждений, в виде индивидуального выбора, оценки, их «распредмечивания» и «опредмечивания», перехода во внутренний императив, того типа, который явлен светлыми героями А.Камю из «Чумы».

Отметим, что в ОС профессионального образования ценностный план образования может быть представлен требованиями профессиональной этики, высокими степенями личностной, социальной, профессиональной компетенции и т. д.

Одно несомненно: критерий системности направляет свой «аналитический луч» во внутренние и надсистемные по отношению к ОС и образованию в целом характеристики.

Но этот критерий имеет два типа приложения: во-первых, к образовательным стандартам того или иного уровня образования (в профессиональном образовании дифференцированным по профессиям, направлениям (специальностям) подготовки); во-вторых, к совокупности ОС как системе взаимодействующих и преемственных ОС в логике конструирования непрерывной образовательной системы. В силу этого, вторым критерием мы называем **критерий преемственности**. К третьему критерию мы **относим степень ориентации** ОС на «выходные» и процессуальные параметры. Уместно заметить, что цели образования не просто (и не только) «входные» параметры ОС, но, как отмечалось выше, суть вложения общества в образование. В этом смысле, образование, которое вынуждено функционировать в условиях неявного социального заказа (целей) и явного, нарастающего ресурсного и финансового дефицита, представляет собой системно разрушаемый социальный институт (не разрушающийся и формирующий свои «точки» и тенденции роста только в силу высокого морального потенциала, уникального места в российской ментальности и той спасительной роли в сохранении российской государственности и культуры, которую, часто по умолчанию, усматривают в нем конфронтующие партии, движения и страсти, этносы и разорванные сегменты социальной ткани России).

Посредством «целей» осуществляется «вхождение» «надсистемы» (общества) в систему образования, но такое «вхождение», которое должно происходить по законам образования, педагогики, психологии, так как эти цели должны получить адекватную технологическую и педагогическую интерпретацию в логике функционирования и развития образования. Влагаемые в образование, эти цели формируются и воспринимаются имманентным образованию способом.

Четвертый критерий — **отражение в ОС количественных и качественных характеристик основных взаимодействий** системы образования с надсистемой (к примеру, ориентация стандарта на экономическую, социальную, в том числе образовательную политику, его сопряженность с наукой, культурой и другими социальными институтами, со сферой использования выпускников (скажем, бакалавров, специалистов, магистров) и т. д.

По глубине отражения этих взаимодействий в ОС можно говорить о глубине понимания методологии (разработчиком) сути стандарта как «модели-цели», как «образа» образования, как нового типа нормирования и проектирования образования, как вида социально-образовательной технологии, как, наконец, нового явления в образовательно-культурной эволюции — культуре образовательного стандарта, продвинутого системного проекта.

Анализ ОС по данному критерию позволит усилить интеграцию образования и образовательной политики, с одной стороны, и экономической, социальной, культурной, научной сферами жизни, с другой.

Пятый критерий — ***мера ориентации ОС на интересы обучающихся.*** Что собой представляет этот тип интересов?

Во-первых, он представлен мерой академической свободы, т.е. такой конструкцией ОС, которая позволяет реализовать развивающие личность обучающегося, эволюционирующие в прогрессивном направлении интересы обучающихся, оптимизировать посильность требований и объемов, задаваемых ОС с установкой на развитие обучающихся, достижение уровня адекватных притязаний.

Во-вторых, это необходимая и достаточная когнитивная деятельность и мотивационная сбалансированность ОС, дающая возможность наполнять процессы самореализации и самоосуществления личности позитивно-ценностными смыслами.

В-третьих, ОС призван служить моделью для самопроектирования обучающимся своего образовательного настоящего и будущего.

В-четвертых, ОС как «образ» образования должен быть выполнен в «страховой» парадигме, развернутой на формулу «образование через всю жизнь», на возможность успеха в будущем, на минимизацию отрицательных последствий серьезных социально-профессиональных «сбоев» в биографии человека, на формирование его многоплановой компетенции.

Шестой критерий — ***учет в ОС специфических интересов пользователей стандартов и возможностей их «считывать», что называется, «с листа» стандарта.***

Транспарентность ОС, однозначность его интерпретаций, непротиворечивая педагогическая и социальная воспроизводимость, узнаваемость в системе образования, целесообразная преемственность предшествующих и последующих ступеней и уровней образования, его узнаваемость на рынках труда, нако-

нец, нострификационный потенциал, — все это качества ОС, без которых он окажется замкнутым на себя самого.

Здесь справедливо спросить: а возможно ли достичь подобной intersubjectности ОС? Не следует ли предположить, что удовлетворить последнему критерию может не одна, но несколько версий ОС с соответствующим сопровождением, выполненным в виде пакета приложений различных нормативных и методических жанров?

Несомненно, что любой ответ на заданный вопрос может показаться мало убедительным. Только становление культуры образовательного стандарта, системного анализа ОС как её части, развитие теории стандарта будут наращивать совокупную методологическую компетентность, избавляющую нас от искушения задавать прожектерские вопросы и предлагать безжизненные, нереальные решения.

5.3. Задача системного социально-педагогического проектирования образовательных стандартов и образовательных программ

Под **«системным социально-педагогическим проектированием ОС и ОП»** понимается целостный процесс их сопряженного формирования (создания, порождения) на всех взаимосвязанных уровнях (федеральном и региональном, уровне образовательных учреждений) и ступенях (дошкольное, начальное, основное, среднее (полное) общее образование, начальное, среднее, высшее и послевузовское профессиональное образование) непрерывного общего и профессионального образования с учетом [44; 56; 66; 69; 180; 181; 210; 212; 249; 341; 346; 366; 367; 577; 578; 583; 616; 618; 749 и др.]:

- сложившегося опыта создания и использования соответствующих прототипов ОС и ОП в отечественной и зарубежной образовательной практике [58];
- научных и методических достижений в области образования, ОС и ОП;
- новых целей, ценностей и тенденций в образовании и его взаимодействии с обществом в целом (на момент создания или обновления ОС и ОП);
- продолжительности жизненного цикла ОС и ОП конкретных уровней и ступеней непрерывного образования;
- принципа дуальности управления сложными системами, предполагающего создание ОС и ОП как для контура управления функционированием, так и для контура управления развитием образовательных систем;
- современных информационных и компьютерных технологий проектирования образовательных систем и их ключевых компонентов: ОС и ОП.
- Системность проектирования ОС и ОП означает:
- скоординированный охват процессом проектирования ОС и ОП всех уровней и ступеней непрерывного общего и профессионального образования;
- сопряженное проектирование ОС и ОП (как единого комплекса) для каждого из уровней и ступеней непрерывного общего и профессионального образования;

- обеспечение преемственности и согласованности ОС и ОП предыдущих и последующих уровней и ступеней непрерывного общего и профессионального образования;
- определение продолжительности жизненных циклов ОС и ОП для каждого уровня и ступени; с учетом этого разработку плана-графика очередного комплекса проектных работ по всей системе ОС и ОП в непрерывном образовании;
- нахождение таких способов реализации проектируемых ОС и ОП для каждого уровня и ступени непрерывного образования, которые делают их доступными в практической деятельности всем пользователям в системе образования и за ее пределами.

Задача системного проектирования ОС и ОП возникает периодически в контуре управления развитием образовательной системы в связи с началом ее очередного жизненного цикла, порождаемого новой моделью-целью ее функционирования (см. п. 5.1).

ОС и ОП рассматриваются как взаимосвязанные **объекты системного социально-педагогического проектирования** (или совокупный объект проектирования ОС-ОП). При этом, как следует из главы 4:

- ОС определяется как **модель-цель** образовательной системы;
- ОП определяется как **модель-реализации** цели образования.

Результат системного проектирования представляет собой системное *проектное решение* — ПР, определяемое в общем случае как совокупность данных о структуре объекта проектирования — С, параметрах — П для всех элементов структуры и их взаимосвязей и о воплощении проекта объекта проектирования — В:

$$\text{ПР} \triangleq \{С, П, В\} \quad (5.1)$$

Дадим интерпретацию определения (5.1) для ОС и ОП и сочетания ОС-ОП.

Для **ОС**: системное проектное решение (ПР_{ос} — это информационная модель, где:

С_{ос} — это структура ОС как системного объекта проектирования, представляющая собой совокупность **элементов** (компонентов) ОС и их взаимосвязей. Она рассмотрена в главе 4. Нужно

учитывать, что ОС не только обладает качеством полидефиниции (п. 4.2), но и свойством полиструктурности.

Так, по основаниям:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| а) уровня управления образованием | ОС суть совокупность федерального, национально-регионального и институционального компонентов; |
| б) определения ОС, данного в п. 4.2. | ОС представляет собой совокупность целей, ценностей образования, содержания, требований к уровням подготовки обучаемых выпускников и условиям; |
| в) закона «Об образовании» | ОС как законодательно заданная структура («триптих»: «требование—максимум—минимум») |

P_{oc} — совокупность качественных и количественных параметров ОС как системного объекта проектирования.

У каждого элемента структуры ОС— C_{oc} могут быть один или несколько параметров P_{oc} , характеризующих существенные стороны каждого элемента структуры или требования к нему.

Для **полиструктурного ОС** каждая структура будет характеризоваться своей совокупностью параметров.

V_{oc} — воплощение ОС как системного объекта, обеспечивающее практическую реализацию C_{oc} и P_{oc} .

Среди многочисленных видов воплощений ОС мы выделяем языковую конструкцию или семейство (множество) таких конструкций-воплощений $\{V_{oc}\}$ (например, ориентированных на разных пользователей как внутренних — обучаемых, обучающих, управленцев, так и внешних — абитуриентов, родителей, работодателей, законодателей и др.).

Отметим, что V_{oc} могут быть произведены на разных информационных носителях: обычных бумажных и электронных.

Аналогично можно интерпретировать составляющие PR_{op} и PR_{oc-op} .

Исходными данными к задаче системного проектирования ОС и ОП выступают начальные описания объектов проектирования. Как правило, имеются прототипы объектов проектирования, в нашем случае ОС и ОП первого поколения. Если ОС и ОП вво-

дятся впервые, то прототипами являются разного рода нормативные и методические документы, где содержатся сведения о целях образования и средствах их достижения.

В любом случае можно дать начальное **описание прототипов проектируемых ОС и ОП** как объектов проектирования.

Назовем эти начальные описания исходными проектными решениями — $PP_{OC_{исх}}$ и $PP_{OP_{исх}}$. Тогда

$$\left\{ \begin{array}{l} PP_{OC_{исх}} \triangleq \{C_{OC_{исх}}, P_{OC_{исх}}, B_{OC_{исх}}\}; \\ PP_{OP_{исх}} \triangleq \{C_{OP_{исх}}, P_{OP_{исх}}, B_{OP_{исх}}\}; \\ \text{или } PP_{OC-OP_{исх}} \triangleq \{C_{OC-OP_{исх}}, P_{OC-OP_{исх}}, B_{OC-OP_{исх}}\}. \end{array} \right. \quad (5.2)$$

Если исходное проектное решение не единственное (скажем, отражающее как отечественный, так и учитываемый разработчиками зарубежный опыт в этой области), то можно говорить о некоторых множествах исходных проектных решений ОС и ОП: $\{PP_{OC_{исх}}\}$ и $\{PP_{OP_{исх}}\}$.

Цель системного проектирования ОС и ОП связана с результатом проектирования как конечным описанием проектов (моделей) ОС и ОП или конечным проектным решением: $PP_{OC_{кон}}$ и $PP_{OP_{кон}}$ или $PP_{OC-OP_{кон}}$.

По аналогии с исходным проектным решением ОС и ОП как объектов проектирования конечное проектное решение определяется как

$$\left\{ \begin{array}{l} PP_{OC_{кон}} \triangleq \{C_{OC_{кон}}, P_{OC_{кон}}, B_{OC_{кон}}\}; \\ PP_{OP_{кон}} \triangleq \{C_{OP_{кон}}, P_{OP_{кон}}, B_{OP_{кон}}\}; \\ \text{или } PP_{OC-OP_{кон}} \triangleq \{C_{OC-OP_{кон}}, P_{OC-OP_{кон}}, B_{OC-OP_{кон}}\}. \end{array} \right. \quad (5.3)$$

Принимая во внимание принцип дуальности управления сложными системами (п. 5.1.), системность проектирования ОС и ОП предполагает необходимость нахождения конечных проектных решений ОС и ОП как для контура управления функционированием — $PP_{Ф-OC_{кон}}$ и $PP_{Ф-OP_{кон}}$, так и для контура управления развитием образовательной системы — $PP_{P-OC_{кон}}$ и $PP_{P-OP_{кон}}$. Причем для контура управления развитием должны проектироваться ряды

опережающих ОС и ОП, т. е. их множества $\{PP_{P-OC_{кон}}\}$ и $\{PP_{P-OP_{кон}}\}$ или $\{PP_{P-OC-OP_{кон}}\}$. Каждый элемент этого множества соответствует определенному **шагу прогноза** (см. попытку применения теории именованных множеств и множеств к анализу причинно-следственных и факторных детерминаций ОС, п. 3.3.).

Критерии качества проектов ОС и ОП

Поскольку с учетом двухконтурности управления образовательными системами проектное решение ОС-ОП (5.1) разделяется на два компонента: 1) $PP_{\Phi_{OC-OP}}$ — для контура управления функционированием; 2) $PP_{P_{OC-OP}}$ — для контура управления развитием, то целесообразно ввести две группы критериев: критерии качества и критерии сложности реализации проекта ОС-ОП: J_1, J_2, J_3, J_4 . При этом для каждого из контуров управления используются оба критерия: критерий качества проекта ОС-ОП и критерий сложности реализации проекта (последний определяется, как правило, через соответствующие затраты).

При этом надо иметь в виду, что процесс системного социально-педагогического проектирования имеет смысл, если в результате его можно получить новые проектные решения ОС и ОП, продвигающие в развитии и обучающихся в образовательной системе (по сравнению с их исходным состоянием) (вспомним определение термина «обучение», включенное в JSCED-97, п. 5.2) и саму образовательную систему.

В этой связи для контура управления функционированием критерий качества проекта ОС-ОП — $J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}})$ характеризуется как положительное приращение $\Delta PP_{\Phi_{OC-OP}}$ нового проектного решения ОС-ОП — $PP_{\Phi_{OC-OP_{кон}}}$, по сравнению с исходным состоянием ОС-ОП — $PP_{\Phi_{OC-OP_{исх}}}$, предусматривающее продвижение в развитии обучающихся в образовательной системе и самой этой системы, при использовании нового проектного решения ОС-ОП. Иначе говоря, модель-цель (ОС) и модель — реализация цели (ОП) при новом проектном решении ОС-ОП должны быть более продвинуты в качественном отношении. Конкретный смысл такого улучшения приводится в обосновании нового проектного решения ОС-ОП.

$$J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}) = J_{1\Phi_{OC-OP}}(\Delta PP_{\Phi_{OC-OP}}) > 0, \quad (5.4)$$

где $\Delta PP_{\Phi_{OC-OP}} = \{(PP_{\Phi_{OC-OP_{кон}}}) - (PP_{\Phi_{OC-OP_{цех}}})\}$

Сложность реализации проекта ОС-ОП в контуре управления функционированием — $J_{3\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}})$ характеризуется затратами на реализацию такого проекта ОС-ОП:

$$J_{3\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}) = 3_{\Phi_{OC-OP}} \quad (5.5)$$

Для контура управления развитием критерия качества проекта ОС-ОП — $J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}})$ определяется как положительное приращение $\Delta PP_{P_{OC-OP}}$ нового проектного решения для следующего шага прогноза — $(q+1)$ — $PP_{P_{OC-OP}}(q+1)$, по сравнению с проектным решением для предыдущего шага прогноза — q — $PP_{P_{OC-OP}}(q)$

$$J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}}) = J_{2P_{OC-OP}}(\Delta PP_{P_{OC-OP}}) > 0, \quad (5.6)$$

где $\Delta PP_{P_{OC-OP}} = \{(PP_{P_{OC-OP_{кон}}}) - (PP_{P_{OC-OP_{цех}}})\}$ для каждого шага прогноза.

Сложность реализации проектов ОС-ОП в контуре управления развития — $J_{4P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}})$ связывается с затратами на выполнение очередного проекта ОС-ОП на каждом шаге прогноза.

Важной характеристикой проектных решений ОС-ОП для контура управления развитием является также глубина прогноза — Q , равная числу будущих жизненных циклов образовательной системы, для которых удалось найти ряд приемлемых и новых проектных решений ОС-ОП (п. 3.3.).

На значение выделенных критериев качества и сложности реализации проектов ОС-ОП, как правило, накладываются обоснованные требования: $J_1^T, J_2^T, J_3^T, J_4^T$, представляющих собой ограничения на предельные значения этих критериев качества.

У критериев качества J_1 и J_3 ограничениями выступают параметры PP_{OC-OP} для исходных вариантов таких проектных решений. Это означает, что качество нового проектного решения ОС-ОП не может быть хуже исходного проектного решения.

Итак, формулировка задачи системного проектирования ОС и ОП нам видится следующим образом:

По начальным описаниям (прототипов) ОС и ОП как объектов системного проектирования находим

$$PP_{OC-OP} = \{PP_{\Phi_{OC-OP}}, PP_{P_{OC-OP}}\}, \quad (5.7)$$

удовлетворяющее следующим условиям:

Для контура управления функционированием:

$$\left\{ \begin{array}{l} J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}) \geq J_1^T; \\ J_{3\Phi}(PP_{\Phi_{OC-OP}}) \leq J_3^T; \end{array} \right. \quad (5.8)$$

$$(5.9)$$

Для контура управления развитием (для каждого шага прогноза):

$$\left\{ \begin{array}{l} J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}}) \geq J_2^T; \\ J_{4P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}}) \leq J_4^T; \end{array} \right. \quad (5.10)$$

$$(5.11)$$

Под методологическими основами системного проектирования ОС и ОП понимается совокупность принципов, методов и средств построения (формирования, порождения) системного проектного решения ОС и ОП — PP_{OC-OP} .

К принципам, лежащим в основе методологии системного проектирования ОС и ОП, мы причисляем:

- понимание (учет) междисциплинарной природы и полиструктурности ОС и ОП как взаимосвязанных объектов системного проектирования;
- опору на системный анализ опыта создания и использования прототипов проектируемых ОС и ОП в отечественной и зарубежной практике;
- экспликацию новых целей, ценностей и тенденции в образовании и его взаимосвязей с обществом в целом (на момент проектирования ОС и ОП);
- учет последних научных и методических достижений в области образования, создания ОС и ОП;
- использование принципа дуальности управления сложными, в том числе образовательными системами, предполагающего проектирование текущих ОС и ОП для контура управления функционированием и проектирование ряда опережающих (прогнозных) ОС и ОП для контура управления развитием образовательных систем [450; 577];
- охват системным проектированием ОС и ОП всех взаимосвязанных уровней (федерального, регионального, институционального) и ступеней и уровней (общего и профессионального образования);
- применение категорий «жизненного цикла ОС и ОП» (п. 5.1.) при проектировании ОС и ОП для конкретных уровней и ступеней организации непрерывного образования.

Естественно, что методы системного проектирования ОС и ОП опираются на перечисленные выше принципы методологии такого проектирования ОС и ОП и концептуально-теоретические основы ОС, изложенные в главах 3 и 4.

Методы системного проектирования ОС и ОП — это методы получения (формирования, порождения) системного проектного решения ОС и ОП. Они представляют собой совокупность, включающую **общий метод и частные методы**.

Общий метод позволяет получать общее системное проектное решение ОС и ОП в целом, а с помощью **частных методов** можно решать отдельные задачи системного проектирования ОС и ОП.

К наиболее значимым частным методам, используемым при решении определенных задач системного проектирования ОС и ОП, относятся:

- методы концептуального и структурного (в том числе графового) моделирования;
- экспертные методы.

Общим методом системного проектирования ОС и ОП мы назвали метод **качественной оптимизации по последовательно применяемым критериям** [513; 577]

$$\left\{ \begin{array}{l} J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}) \rightarrow \underset{PP_{\Phi_{OC-OP}} \in D}{MAX} ; \quad (5.12) \\ J_{3\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}) \rightarrow \underset{PP_{\Phi_{OC-OP}} \in D}{MIN} ; \quad (5.13) \\ J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}}) \rightarrow \underset{PP_{P_{OC-OP}} \in D}{MAX} ; \quad (5.14) \\ J_{4P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}}) \rightarrow \underset{PP_{P_{OC-OP}} \in D}{MIN} , \quad (5.15) \end{array} \right.$$

где D — множество допустимых вариантов PP_{OC-OP} , для которых критерии качества проекта не хуже ПР прототипов проектируемых ОС и ОП.

Процесс системного проектирования ОС и ОП основывается на последовательном преобразовании фаз: декомпозиция—решение—координация и является итеративным. В результате декомпозиции процесс системного проектирования разбивается на ряд этапов, процедур и операций, направленных на решение этих частных задач. Образуется соответствующее «дерево» целей и критериев.

Для достижения общей цели системного проектирования, выраженной в постановке общей задачи (5.12)—(5.15), предусматривается согласование частных целей и критериев отдельных этапов и задач как между собой, так и с общими критериями качества проектных решений ОС и ОП.

В результате первичной декомпозиции процесса системного проектирования ОС и ОП выделяются два основных взаимосвязанных этапа: 1) системное проектирование ОС и ОП для контура управления функционированием; 2) системное проектирование ОС и ОП для контура управления развитием образовательной системы.

Цель первого из выделенных этапов — нахождение $ПП_{\Phi_{ОС-ОП}}$ в смысле (5.1), удовлетворяющего требованиям J_1^T и J_3^T на качество и сложность реализации проектного решения ОС и ОП для контура управления функционированием образовательной системы.

Цель второго из выделенных этапов, соответственно, — нахождение $ПП_{P_{ОС-ОП}}$ в смысле (5.1), удовлетворяющего требованиям J_2^T и J_4^T на качество и сложность реализации проектного решения ОС и ОП для контура управления развитием образовательной системы.

В результате вторичной декомпозиции каждый из выделенных двух этапов процесса системного проектирования ОС и ОП разделяется, в свою очередь, на три взаимосвязанных подэтапа:

- 1) синтез структуры — $C_{ОС-ОП}$;
- 2) определение и выбор основных параметров — $P_{ОС-ОП}$ для всех элементов структуры $C_{ОС-ОП}$ и их взаимосвязей;
- 3) выбор способа и формы воплощения ОС и ОП — $B_{ОС-ОП}$.

Таким образом, при решении задач качественной оптимизации вида (5.12)—(5.15) в зависимости от цели этапа или задачи системного проектирования ОС и ОП оптимизируются различные составляющие $ПП_{ОС-ОП}$ в смысле (5.1). При этом начальным условием для каждой последующей задачи вида (5.12) или (5.13) и (5.14) или (5.15) являются результаты решения соответствующей предыдущей оптимизационной задачи.

Такая целенаправленная проектная процедура, по нашему мнению, обеспечивает тесную связь задач и этапов системного проектирования ОС и ОП и позволяет находить $ПП_{ОС-ОП}$, не только удовлетворяющие заданным требованиям на качество и слож-

ность реализации проектные решения, но и оптимальные в смысле Парето*[513] в рамках используемых моделей и принятых допущений.

После нахождения PP_{OC-OP} , удовлетворяющего заданным требованиям вида (5.8)—(5.11), можно считать поставленную задачу системного проектирования ОС и ОП решенной.

Однако часто в результате экономических обоснований требования на сложность реализации проектного решения ОС-ОП могут выполняться с некоторым запасом — ΔJ_3 и ΔJ_4 и может оказаться, что наряду с уже найденным PP_{OC-OP} существует одно или несколько PP_{OC-OP} , также удовлетворяющие заданным требованиям (5.8)—(5.11), но с лучшими значениями показателей качества проектного решения ОС и ОП — $J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}})$ и $J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}})$.

В соответствии с принципом максимальной эффективности критерии качества проектного решения $J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}})$ и $J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}})$ в пределах области значений критериев $\{J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}), J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}}), J_{3\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}), J_{4\Phi_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}})\}^T$, удовлетворяющей заданным требованиям вида (5.8)—(5.11), имеют предпочтение перед критерием сложности реализации — $J_{3\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}})$ и $J_{4P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}})$.

Тогда целесообразно найти PP_{OC-OP} , удовлетворяющее заданным требованиям (5.8)—(5.11), но более желательное, чем найденное ранее решение основной задачи системного проектирования. Нахождение таких PP_{OC-OP} будет соответствовать решению следующих дополнительных задач качественной оптимизации

$$\left\{ \begin{array}{l} J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}) \rightarrow \underset{PP_{\Phi_{OC-OP}} \in D^T}{MAX} ; \\ J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}}) \rightarrow \underset{PP_{P_{OC-OP}} \in D^T}{MAX} , \end{array} \right. \quad (5.16)$$

где D^T — множество вариантов PP_{OC-OP} , для которых значения критериев

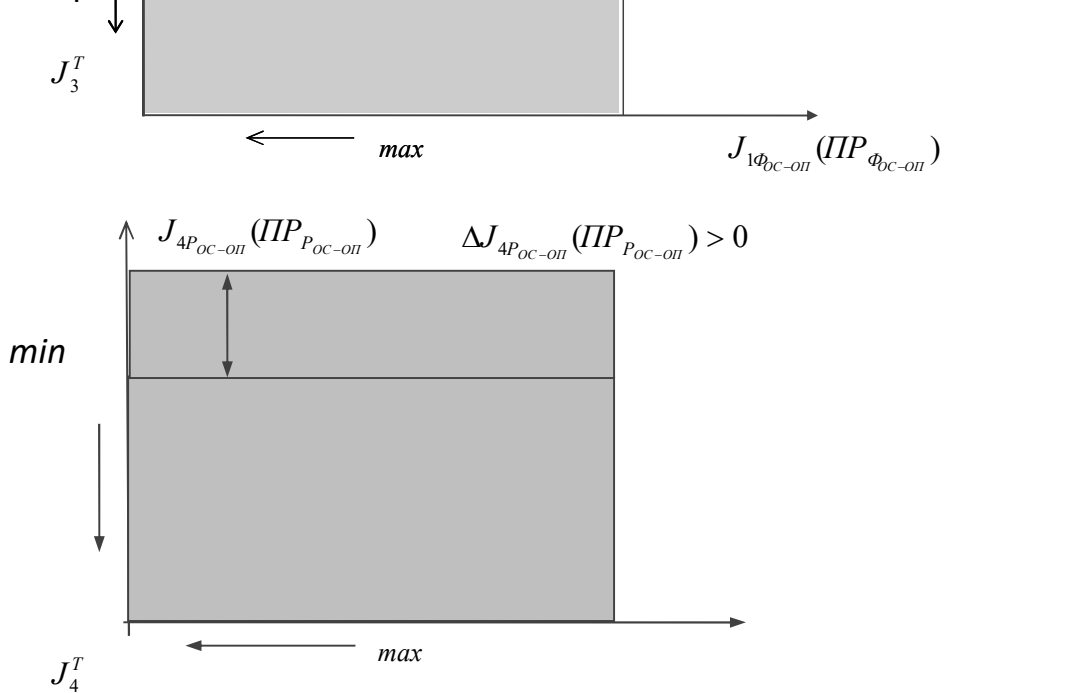
$J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}), J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}}), J_{3\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}), J_{4\Phi_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}})$ лежат в области заданных требований (5.8)—(5.11).

* Парето, итальянский математик, предложил подходы к многокритериальной оптимизации, согласно которым существуют такие решения, когда они оптимальны по двум и более противоречивым критериям (оптимальны в смысле Парето).

Решение задачи системного проектирования ОС и ОП удобно представлять на плоскости критериев:

$\{J_{1\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}}) \text{ и } J_{3\Phi_{OC-OP}}(PP_{\Phi_{OC-OP}})\}$ и $\{J_{2P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}}) \text{ и } J_{4P_{OC-OP}}(PP_{P_{OC-OP}})\}$, образуемой в каждом случае двумя ортогональными осями. Вдоль вертикальных осей откладываются значения критерия $J_3(PP_\Phi)$ и $J_4(PP_P)$, а вдоль горизонтальных — значения $J_1(PP_\Phi)$ или $J_2(PP_P)$ (рис. 2).

Перед началом системного проектирования конкретных ОС и ОП в плоскости критериев фиксируются следующие данные: (1) точки, соответствующие принимаемым разработчиками прототипам проектируемых ОС и ОП, используемым в практике; (2) требования на значения критериев качества и сложности реализации ОС и ОП для проектируемых систем должны быть не ниже, чем для используемых в практике прототипов ОС и ОП.



min

$$J_2^T \quad J_{2\phi_{ос-оп}}(PP_{\phi_{ос-оп}})$$

Рис. 2. Графическое представление проектных решений ОС–ОП

Вместе с тем заданные требования на значения критериев $J_1^T, J_2^T, J_3^T, J_4^T$ должны быть достижимыми. Процедура их экспликации должна строиться на научно обоснованном прогнозе (включение в ОС будущего времени — фактор опережающего образования; п. 3.1).

В случае задания необоснованно завышенных требований на указанные критерии возникает необходимость их корректировки в процессе системного проектирования ОС и ОП.

По мере накопления опыта системного проектирования ОС и ОП будет множиться и число точек на плоскости критериев, соответствующих полученным ранее $PP_{ос-оп}$. Это позволит за исходный вариант при системном проектировании ОС и ОП брать лучшее из подобных решений, найденных ранее, а затем производить необходимую коррекцию и улучшение этого $PP_{ос-оп}$ для конкретной задачи системного проектирования.

Под средствами системного проектирования ОС и ОП понимается совокупность информационных, методических, организационных, нормативных, программно-технических и других средств, позволяющих решать задачи системного проектирования ОС и ОП.

Таблица 17

Основные средства системного проектирования ОС и ОП

№ п/п	Наименование средства	Содержание средства	Примеч.
1	2	3	4
1	Информационные средства	<ul style="list-style-type: none"> – Информационные модели (ПР) ОС и ОП действующих в образовательной практике России и других стран – Результаты НИР в области образования, ОС и ОП – Документы, содержащие ин- 	

		формацию о новых целях и ценностях образования	
2	Методические средства	<ul style="list-style-type: none"> – Макеты ОС и ОП – Методические рекомендации по разработке ОС и ОП для системы непрерывного образования в целом и отдельных ее ступеней и уровней 	
3	Организационные средства	– Органы, структуры, способные организовать компетентное системное проектирование ОС и ОП	

1	2	3	4
4	Нормативные средства	– Законодательно-нормативные основания для системного проектирования ОСиОП	
5	Программно-технические средства	– Компьютерные базы данных, технологии, позволяющие частично автоматизировать процесс системного проектирования ОС и ОП	

Субъектами системного проектирования ОС и ОП выступают следующие:

А. Для федерального уровня:

- Центральный федеральный орган управления образованием — Минобрнауки России — как головной организатор и координатор системного проектирования ОС и ОП для всех ступеней и уровней непрерывного образования;
- Отраслевые федеральные органы управления профессиональным (начальным, средним, высшим, послевузовским) образованием как организаторы системного проектирования ОС и ОП в своих отраслях профессионального образования;
- Учебно-методические объединения (УМО) и научно-методические советы (НМС) высшей школы России во главе с Координационным советом УМО и НМС как головные координаторы и исполнители системного проектирования ОС и ОП для всех ступеней и направлений высшего профессионального образования;
- Учебно-методические, методические и иные структуры (кабинеты, советы, центры и т. п.) при отраслевых федеральных органах управления в области среднего и начального профессионального образования как головные исполнители системного проектирования ОС и ОП в этих областях образования;
- Научно-исследовательские и научно-методические организации Минобрнауки России и РАО в области дошкольного и общего среднего образования как головные методологи и исполнители системного проектирования ОС и ОП в этих областях;

- Научно-исследовательские и научно-методические организации системы Минобразования России и РАО в области начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования как головные разработчики методологического и методического обеспечения системного проектирования ОС и ОП и его апробации в указанных областях образования.
- **Для уровня субъектов Российской Федерации** (организация системного проектирования национально-региональных компонент ОС и ОП):
 - Региональные органы управления общим и профессиональным образованием;
 - Региональные общественные органы самоорганизации в области профессионального образования (советы ректоров вузов, советы директоров ссузов и учебных заведений начального профессионального образования);
 - Региональные учебно-методические и методические объединения по разным областям знаний и профессиональным направлениям подготовки;
 - Региональные научно-исследовательские и научно-методические организации в области образования.

В. Для уровня образовательных учреждений (системное проектирование компонентов ОС и ОП, переданных в компетенцию образовательных учреждений):

- Органы управления образовательных учреждений (ученые советы вузов, педагогические советы других образовательных учреждений);
- Учебно-методические и методические структуры (советы, комиссии, кабинеты и т. п.), объединяющие преподавателей образовательных учреждений.

5.4. Выводы

Системный характер объекта нашего исследования — образовательного стандарта — требовал от нас следовать адекватной методологической размерности.

В силу этой логики методологические основания образовательного стандарта мы определили как целостную совокупность методов, процедур и средств, позволяющих проектировать и реализовывать “семейства” гибких динамичных образовательных стандартов, “стандартов-магнитов”, развернутых на развитие обучающихся, управление образованием в контурах его функционирования и развития, с возможно высокими параметрами качества и реализации, включая прогнозные аспекты (в контуре опережающего образования).

Практико-ориентированный, нормативный характер методологического знания не снижает его научной “пробы”. Это — иной тип знания, требующий соответствующего типа мышления, способного преобразовывать концептуальное и теоретическое знание в прикладное.

Мы определили, что в качестве границ методологических оснований, согласующихся с общим дискурсом исследования, могут рассматриваться системный анализ, системный синтез (проектирование) и системное использование.

Все три области системного методологического знания в практике стандартизации в образовании находятся на начальной стадии развития, и каждая из них разрабатывается без учета других. Разработчики создают стандарты без системного анализа их прототипов, парадигмальных и каузально-факторных “сред”; управленцы без опоры на научно-корректные мониторинги качества и реализации стандартов принимают (якобы, по поводу ОС) управленческие решения; методологи обдумывают новые версии обновления стандартов, не погружаясь в данные системного анализа и не прислушиваясь к импульсам “обратной связи”.

Мы сочли возможным все три составляющие системной методологии — системный анализ, системный синтез и системное использование — замкнуть на категории жизненного цикла стандарта.

В заключительной главе мы попытались, в меру своих сил, решить (или поставить) следующие задачи:

- определить методологические знания, организованные в ключе системности;
- зафиксировать качественную определенность каждой грани системной методологии;
- постулировать некоторую совокупность критериев, используемых в ходе системного анализа и для его целей;
- формализовать (алгоритмировать) с использованием соответствующего математического аппарата стадии (этапы) системного синтеза;
- обосновать основные принципы и механизмы системного использования образовательных стандартов и образовательных программ, предполагающее их согласованное введение на всех уровнях организации и управления образованием, всеми субъектами образовательного процесса.

Мы посчитали необходимым еще раз высказаться в том смысле, что создание “хороших” стандартов — это начало дела. Их должно “препроводить в жизнь” системным обеспечением и системным использованием. Если же социум и образовательная система не воспринимают новых целей, идей и ценностей, заложенных в стандартах, последних ожидает участь невостребованных новаций. Следовательно, время стандартов не пришло. Впрочем, это не означает, что оно остановилось для образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование проводилось на последнем этапе экстенсивной разработки государственных образовательных стандартов. Сейчас в образовательной системе властных и общественных структурах идет процесс осмысления проделанной работы и выработка обновленных подходов к стандартизации в образовании. Может быть, это начало иного этапа, интенсивного, с его ориентацией на качество образования.

Образовательный стандарт в Российской Федерации, из декларативного заявления Верховного Совета РСФСР в 1991 году «вырос» до конституционной нормы (1993).

Формирование образовательных стандартов осуществлялось до второй половины 1996 году под эгидой разных образовательных ведомств. Это послужило причиной многих осложнений, выявленных впоследствии.

Ряд методологических семинаров, организованных объединенным Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации (осень 1996 г.), заседания коллегии Минобрнауки России (1996 — 1997 гг.), Президиума и отделений РАО, участником которых был автор, выявили проблемы, изучению которых мы посвятили настоящую работу.

К ним относятся:

- отсутствие в разработанных и вводимых государственных образовательных стандартах различных ступеней и уровней общего и профессионального образования (или действующих до их установления временных нормативах и требованиях) необходимых системных качеств взаимодействия и преемственности;
- использование разработчиками стандартов весьма различающихся между собой (и подчас совершенно не согласующихся) концептуальных и методологических форматов;
- понятийно-терминологическая разобщенность методологов (разработчиков) государственных образовательных стандартов;

- превалирование субъективных управленческих решений по сравнению с комплексной научной проработкой всех вопросов, поставленных перед теорией и практикой столь новым для российской образовательной системы явлением;
- заметная управленческая и академическая индифферентность к вопросам реализации стандартов на всех уровнях управления образованием и всеми субъектами образовательного процесса.

Углубленный анализ зарубежного и отечественного опыта стандартизации в образовании, изучение многочисленных публикаций, участие в российских и международных конференциях, семинарах и симпозиумах, общение с ведущими методологами и экспертами прояснили для нас главную причину отмеченных выше проблем: эмпирия определила теорию. Начинала осознаваться потребность в изучении темы «Государственный образовательный стандарт в системе непрерывного образования». А «ядерной» проблемой мы видели ту, которая вынесена в заглавие настоящей работы.

Исходной точкой предпринятого исследования стала идея непрерывного образования, как она сформировалась в мире и в России за последнюю четверть века. Это позволило нам, во-первых, увидеть основные формативные тенденции движения «изменяющегося образования в изменяющемся мире» и, во-вторых, усмотреть в образовательном стандарте отнюдь не российский, а международный, точнее — планетарный феномен.

Такой вывод, в свою очередь, предопределил следующий шаг нашего анализа — изучение ситуации относительно образовательных стандартов в нескольких странах (по доступным нам источникам) и в России.

Была принята «четырёхплановая» логика анализа: макроуровень (международные аспекты стандартизации), мезоуровень (отдельная страна); микроуровень (конкретные образовательные стандарты конкретного государства) и понятийный план.

Результаты макроуровневого и мезоуровневого анализов представлены в Своде образовательных стандартов по некоторым государствам, который может иметь достаточно широкое применение в дальнейшей работе по обновлению ГОС.

Изучение всех типов образовательных стандартов, созданных в Российской Федерации в 1993—1997 годах, сделало оправданным описание и классификацию проблемных полей стандарта. Мы установили три ряда взаимосвязанных проблем: концептуальные, теоретические и методологические. Были проведены детализация и содержательные накопления этих проблемных рядов.

Для того, чтобы в полной мере осознать степень концептуального, методологического и понятийно-терминологического разобщения разработчиков стандартов и «несходимость» стандартов различных ступеней и уровней образования по критерию взаимодействия и преемственности, была предпринята попытка разработать тезаурус образовательного стандарта.

Построенный нами словник вобрал в себя лексические единицы, в семантических контурах которых велась разработка государственных образовательных стандартов от дошкольного образования до программ магистерской подготовки. Более того, мы включили в него термины, употребленные в российском и международном образовательном праве.

Затем мы попытались сформированный словник трансформировать в тезаурус образовательного стандарта. Задача на стадии второй главы оказалась невыполнимой. Причина становилась для нас очевидной: отсутствие целостных концептуальных, теоретических и методологических оснований стандарта не позволило достичь логико-лексической системности, а многообразие субъективных подходов (то, что мы назвали стихийным концептуальным плюрализмом) затрудняло, если не делало невозможным, формирование категориально-понятийной структурированной и конвенциональной лингвистической модели. Здесь мы подошли к тому критическому моменту нашего исследования, когда, с одной стороны, многое свидетельствовало нам о начавшемся становлении культуры образовательного стандарта, а с другой — продолжал сохранять свою актуальность вопрос: «Что такое образовательный стандарт?»

Своеобразным «геном», развертывающимся в продолжении нашего исследования, явился п. 2.3 «Проблема формирования целостных концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательного стандарта как актуальная междисциплинарная научная проблема».

Мы попытались показать, что:

- 1) основания теории образовательного стандарта могут иметь только междисциплинарный характер и потому предполагают интеграцию методов и теоретических посылок соответствующего ряда наук и научных направлений;
- 2) концептуальные, теоретические и методологические основания образовательного стандарта должны представить собой целостную систему, в контурах которой только и может получить адекватную интерпретацию новый социально-образовательный объект — стандарт;
- 3) стартовые условия практики и научных знаний о стандартизации в образовании позволяют сформировать более продвинутую, совершенную, структурированную и эвристическую систему знаний — основания теории.

Мы обосновали необходимость междисциплинарного системного знания об образовательном стандарте и создали Матрицу его междисциплинарной интерпретации в контурах общей педагогики, социальной философии, философии образования, системологии, теорий социальной нормы и моделирования, социогенетики и т. д.

Нами сделан вывод о востребованности новой гносеологии образовательного стандарта, которая по своей сути будет относиться к типу так называемого сложного знания.

От определения проблемных полей образовательного стандарта мы пришли к пониманию изоморфных этим полям оснований образовательного стандарта.

Серьезным смысловым узлом является трактовка концептуального семантического четырехугольника, в смысловом поле которого питается вся ценностно-целевая направленность стандарта, обуславливается его тип; обеспечивается его жизнестойкость и релевантность личности, времени, обществу и государству. Здесь «зарождается» будущее образования и, не побоимся преувеличений, будущее общества. Эта часть исследования проведена в автономном плане и отмечена печатью междисциплинарности. На основании философских, педагогических, нормативных, политологических и иных текстов мы построили оригинальную конструкцию философских и парадигмальных ракурсов каузальных и факторных детерминаций, эволюционно-

исторических и историко-культурных подходов и политологических срезов как граней концептуального пространства ОС.

Практическая ориентация исследования на облегчение разработчикам образовательных стандартов «перевода стрелки» с теоретических рельсов на рельсы прикладных изысканий составляла одну из главных установок исследования. Не изменили этому принципу мы и в этой, как может показаться, перегруженной философскими суждениями главе: в завершение ее предложен Макет интегральной таблицы (выполненной в логике динамичной модели) причинных и факторных воздействий на образование и, стало быть, на образовательный стандарт, заполнение которой на предпроектном этапе позволит зримо представить всю сложную структуру и инфраструктуру этих воздействий.

Для нас представляется принципиальным понимание образовательного стандарта как типа проектной культуры в образовании, как «образа» образования, как способа нормирования качества образования, как вида социально-образовательной технологии.

Только в таком бытийном, сущностном, онтологическом смысле образовательный стандарт способен содействовать переходу нашего (и мирового) образования к своей новой миссии будущетворения, органической эволюции образования в направлении достижения им целостности, антропогенности, культуросообразности, а не «свертывания» своей роли до одного из социализирующих институтов и механизмов.

Центральной частью нашего исследования, несомненно, выступает 4-я глава. Проводя изучение предпосылок (стартовых условий), мы высказали суждение о наличии необходимых и достаточных условиях для интеграции разрозненных, фрагментарных знаний об образовательном стандарте в основания теории образовательного стандарта и описали как формат самих оснований в смысле метанаучной категории, так и их гносеологические особенности.

Последовательное применение достижений методологии науки позволяло нам развертывать основания теории посредством:

- экспликации многообразных акцентов изучения образовательного стандарта, обусловленных его междисциплинарной природой;

- выявления генезиса ОС и его семантического движения (в русле авторской концепции образовательных эпох: эпоха всеобщего адаптирующего неинституционального образования; эпоха дифференцированного прагматического образования; эпоха массового интегрирующего образования; эпоха всеобщего личностно-ориентированного образования; эпоха общепланетарного гуманистического образования);
- классификации существующих дефиниций ОС как монопараметральных, бипараметральных и полипараметральных;
- построения эмпирических категорий, описывающих существенные параметры, положенные различными авторами в основу своих определений стандарта;
- типологизации образовательных стандартов по их социально-психологической и психолого-педагогической ориентированности, критериальной направленности.

В исследовании описаны объекты (цели, ценности, содержание и результаты образования), структура (инвариантные единицы ОС), функции (организационно-управленческая, развивающая, прогностическая, диагностическая, конвертирующая и функция преемственности) образовательного стандарта.

Нам представляется плодотворной постановка вопроса о синтаксисе (в узком и широком смысле слова) и стилистике ОС.

В работе на большом массиве источников проведена экспликация целей, ценностей и направленности содержания и результатов образования.

Практический интерес представляют правила перевода инвариантной структуры образовательного стандарта в множественную практику его реализации.

Мы не раз отмечали, что в отечественной системе образования, к сожалению, не сформирована совокупность взаимодействующих и преемственных образовательных программ и образовательных стандартов.

В целях содействия, в меру своих скромных возможностей, преодолению этого весьма негативного явления, разрушающего системные характеристики российского образования, мы уделили данной проблеме особое внимание, рассматривая образовательные программы и образовательные стандарты как взаимодействующие несущие конструкции системы образования.

Уточнены основные различия между ОС и ОП, даны авторские определения таким нормативным понятиям, как образова-

тельная программа, основная образовательная программа, примерная образовательная программа, примерная программа учебного курса (дисциплины), рабочая программа учебного курса (дисциплины), примерный учебный план, учебный план.

Насколько нам известно, едва ли не впервые, обстоятельно описана системная природа образовательной программы в ее новом законодательном формате.

Образовательный стандарт как норма образования и его качества, как информационный код образования наиболее полно раскрывает свой проектный потенциал, будучи рассмотренным, сквозь призму теорий социальной нормы и моделирования. Проведен корректный анализ сравнения существенных признаков социальной нормы, модели и образовательного стандарта, выявлены степени выраженности этих признаков в аспекте социальной нормы: системность; связанность генезиса с конкретно-историческими условиями; функциональность; количественно-качественный характер; знаковое бытие; структурно-инвариантная конструкция как коренное свойство и др.; в аспекте модели: соотнесенность с первоосновой, объектом; свернутость и высокая информативная насыщенность; абстрагирование; аппроксимирующий характер; квазиобъектность; информационная природа и др.).

На новом «витке» мы вернулись к проблеме тезауруса и предложили логико-категориальный план образовательного стандарта. Это — первый опыт в России.

В заключительной главе обсуждены методологические основания ОС. Мы обосновали системный характер методологии, показав, что именно онтология стандарта делает этот тип методологической размерности адекватным его (стандарта) природе.

Мы также исходим из того, что системный характер методологии имеет своим источником жизненный цикл образовательного стандарта, т. е. временной континуум его идеально-реального бытия.

В исследовании выявлены особенности системной методологии и ее практико-ориентированный потенциал, выработаны рекомендации достижения оптимального соотношения между качествами инвариантности ГОС и вариативности ОП, разработаны основные требования — критерии единого образовательного пространства в Российской Федерации.

Согласно нашему представлению, системная методология имеет «трехфазную» макроструктуру: системный анализ — системный синтез (проектирование) — системное использование.

Для первой «фазы» — «системный анализ», задана определенная схема анализа, постулированы: степень системности; ориентация ОС на «выходные» и процессуальные параметры; преемственность; отражение в ОС количественных и качественных характеристик основных взаимодействий системы образования с надсистемой; мера ориентации ОС на интересы обучающихся; учет в ОС специфических интересов пользователей стандартов и возможностей «считывать» эти интересы с ОС.

Для второй фазы — «системный синтез», признана целесообразной формализация задачи системного проектирования образовательных стандартов и образовательных программ как объектов социально-педагогического проектирования.

Моделирование задачи системного проектирования проявилось для обоих контуров управления: функционированием и развитием.

Это вторая из двух предпринятых нами попыток применения методов математики в исследовании (первая относится к проблеме множественности ОС, где мы использовали математическую теорию именованных множеств и множеств).

Смысл формализации состоит, в частности, и в том, чтобы обосновать актуальность использования современных компьютерных технологий для системного анализа и синтеза ОС и ОП.

Для третьей фазы — «системное использование», выявлены основные принципы и механизмы системного введения стандартов в образовательную практику и последующего их применения с выходами на периодическое обновление.

В заключительной главе установлены взаимосвязи и взаимодействия между названными тремя фазами.

Результаты нашего исследования нацелены на содействие переходу от разрозненных, фрагментарных (зачастую весьма продвинутых в научном плане) изысканий в сфере стандартизации к скоординированным, системным исследованиям в области становления и развития теории и практики ОС, на возрастание методологической культуры в области разработки и введения образовательных стандартов.

Мы полагаем, что в нашем исследовании поставлен комплекс проблем дальнейшего развития теории и методологии образовательного стандарта и обозначены возможные подходы к их решению. Важнейший из них мы усматриваем в междисциплинарном системном характере будущих изысканий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автономова Н.С. Философские проблемы структурного анализа в гуманитарных науках. — М, 1977.
2. Адамский А.И. Вопрос третьестепенной важности? //Газ. "Первое сентября" от 24.12.96.
3. Азроянц Э.А. Новая мировоззренческая парадигма: ориентиры будущего /Сб. статей "Современная картина мира. Формирование новой парадигмы". М., 1997.
4. Акофф Р.Л. Системы организации и междисциплинарные исследования //Исследования по общей теории систем. — М.: Изд-во «Прогресс», 1969. — С. 143-164.
5. Акофф Р.Л., Эмери Ф. О целеустремленных системах. — М.: «Сов. радио», 1974. — 272 с.
6. Американская социология. перспективы, проблемы, методы. — М., 1972. — 352 с.
7. Амонишвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск, 1990. — 559 с.
8. Андреев И.Д. Теория как форма организации научного знания. — М.: Наука, 1979.
9. Анисимов В.Е., Пантина Н.С. Методологические вопросы разработки модели специалиста //Советская педагогика, 1977, №5, С. 100-108.
10. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. — М.: Экономика, 1991. — 415 с.
11. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. — М., 1988. — 412 с.
12. Анисимов П.Ф., Байденко В.И. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход. Часть 2. Раздел 2.5. //Труды Исследовательского центра. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. — С. 150-159.
13. Анисимов П.Ф., Байденко В.И., Ветрова Т.И., Манькова О.Б. и др. Среднее профессиональное образование. //Сборник нормативных документов. — М.: Минобразование России. Научно-методический центр среднего профессионального образования, 1997. — С. 53-71; 72-106; 112-246; 255-272; 311-315.
14. Анисимов П.Ф., Байденко В.И., Зуев В.М., Семушина Л.Г. Основные направления развития среднего профессионального образования. — М.: Госкомвуз России, 1993.
15. Анисимов П.Ф., Байденко В.И., Коломенская А.Л., Семушина Л.Г. Среднее профессиональное образование в России: период реформ. — М.: НМЦСПО, 1996.

16. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем //Философские аспекты теории функциональной системы: Избранные труды. — М.: Наука, 1978. — С. 49-106.
17. Антонов В.Н., Сериков В.В., Татур Ю.Г., Байденко В.И. и др. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 1201 — Технология машиностроения (базовый уровень среднего профессионального образования). //Стандартизация образования. — М.: Московский комитет образования. Московский институт развития образовательных систем. Московский колледж по подготовке социальных работников №327, 1997. — С. 55-72.
18. Антропометрия (Общая теория человека) — Н.Новгород: Всероссийская академия человековедения, 1991. — 172 с.
19. Аринина О.Н. Основополагающие принципы отечественной теории свободного воспитания: Дисс. канд. пед. наук. — Владимир, 1996.
20. Арнаутов В.В. Опыт инновационно-моделирующей деятельности по проектированию образовательных процессов. //Педагогика, 1998, №1. — С. 18-23.
21. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании: цель в воспитании личности /В кн. Философско-психологические проблемы образования. Под ред. В.В.Давыдова. — М.: Педагогика, 1981. — С. 54-73.
22. Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающегося понятия. — М.: Наука, 1962.
23. Архангельский Л.М. Наука и норма: альтернатива или единство? //Вопросы философии, 1979, №3. — С. 119-127.
24. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1976. — 200 с.
25. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1974. — 384 с.
26. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М.: Высшая школа, 1980. — 368 с.
27. Архангельский С.И., Михеев В.И., Мансуров В.Н. Математические модели в теории и практике педагогических исследований //Новое в теории и практике обучения. — М.: НИИВШ, 1979.
28. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности /Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. — М.: 1996.
29. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 768 с.
30. Асмолов А.Г. Три вопроса о грядущей реформе /Alma mater, 1997, №6.
31. Аткинсон Р., Бауэр Г., Кротерс Э. Введение в математическую теорию обуче-

- ния. — М.: Изд. Мир, 1969. — 486 с.
32. Атутов П.Р. Технология и современное образование. /Педагогика, №2, 1996. — С. 11-14.
 33. Афанасьев В.Г. Системность и общество. — М.: Изд. Политической литературы, 1980. — 368 с.
 34. Ахлибинская С.В. Информация и система. — Л.: Лениздат, 1969.
 35. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.
 36. Байденко В.И. Проблемы оценки качества подготавливаемых рабочих кадров //Материалы научно-практической конференции — Кременчуг, 1978.
 37. Байденко В.И. Анализ качества подготавливаемых специалистов: каким, ему быть /Профессионально-техническое образование, №10, 1978.
 38. Байденко В.И. Воспитание в современном образовании. //Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Часть 1. /Под общ. ред. А.С.Вострикова. — Новосибирск: Изд. НГТУ, 1998. — С. 12-15.
 39. Байденко В.И. Голубева Э.Р., Гудилин Н.С., Коломенская А. Л. Переходный ключ между общероссийским классификатором видов экономической деятельности, продукции и услуг (ОКДП) и общероссийским классификатором специальностей по образованию. Официальное издание. — М.: НИИВО, ВНИИКИ, 1994.
 40. Байденко В.И. Государственный стандарт среднего профессионального образования //Сборник "Региональная политика Российской Федерации в области высшего и среднего профессионального образования". Выпуск V. — Саранск, УГУ, 1995.
 41. Байденко В.И. Диверсификация образования как объект образовательно-философской рефлексии: постановка проблемы //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России. Пятый симпозиум. Тезисы докладов. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. — С. 12-16.
 42. Байденко В.И. Диверсификация среднего профессионального образования: сущность, условия, пути реализации /Дисс. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук. — М.: МПГУ, 1995. — 216 с.
 43. Байденко В.И. Диверсификация среднего профессионального образования //Обзорная информация. — М.: НИИВО, 1995.
 44. Байденко В.И. К формированию основ теории образовательных стандартов //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России. Шестой симпозиум. Тезисы докладов. Книга II. Часть 1. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — С. 83-89.
 45. Байденко В.И. Конкретно-социальные исследования бюджета времени уча-

- щихся //Методическое пособие. — М.: Минтрансстрой, 1972.
46. Байденко В.И. Концептуальное пространство теории образовательного стандарта //Отчет о НИР «Теоретико-методологические основы нормирования качества непрерывного образования. Часть 2. Научные руководители: В.И.Байденко, А.И.Субетто, Ю.Г.Татур. Рег №..... — М.:Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 82 с.
47. Байденко В.И. Международный опыт стандартизации образования // Вестник, №4 (40). — М., 1996.
48. Байденко В.И. Методологические основы проектирования государственных образовательных стандартов. Учебная программа. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 15 с.
49. Байденко В.И. О концепции воспитания в образовательной системе России //Образование и социальное развитие региона, №1, 1998. — Барнаул, С. 56-64.
50. Байденко В.И. О стратегии развития воспитания и психологической поддержки личности в системе общего и профессионального образования. //Актуальные проблемы качества образования. Труды Исследовательского центра. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — С. 15-27.
51. Байденко В.И. Образование и образовательные стандарты: воспитательный потенциал и его оценка // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России. Шестой симпозиум. Тезисы докладов. Книга II. Часть 1. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — С. 31-48.
52. Байденко В.И. Образовательные стандарты: сущность и организация работы //Регионология, № 2. — Саранск: Госкомвуз России, 1995. — ... с.
53. Байденко В.И. Образовательный стандарт как философская и научно-теоретическая проблема //Вестник высшей школы. Alma mater, 1998, №10. — С. 16-22.
54. Байденко В.И. Проблема формирования целостных концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательного стандарта как актуальная междисциплинарная научная проблема /В книге «Политика качества образования и проблема квалиметрического мониторинга в сфере образования. Научные доклады. Седьмой Симпозиум «Квалиметрия человека и образования: методология и практика. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — С. 32-53.
55. Байденко В.И. Селезнева Н.А. Оценка качества в системе среднего профессионального образования: состояние и перспективы //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России. Пятый симпозиум. Тезисы докладов. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. — С. 34-37.

56. Байденко В.И., Селезнева Н.А. К разработке общей методологии развития образовательных стандартов //Проблема качества образования в России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции — Уфа: Уфимский государственные авиационный технический университет, 1997. — С. 39-41.
57. Байденко В.И. Стандартизация как способ достижения взаимосвязанных целей воспитания, обучения и развития. /Проблемы качества образования в России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции — Уфа: Уфимский государственные авиационный технический университет, 1997. — С. 50-51.
58. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: анализ современного состояния. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 249 с.
59. Байденко В.И., Васильева С.В., Зосимовский Л.В. Семушина Л.Г. Гибкие образовательные структуры в системе среднего профессионального образования //Обзорная информация. Серия "Проблемы средней специальной школы» Вып.1. — М.: НИИ ВО, 1995. — 38 с.
60. Байденко В.И., Веденина О.А., Гудилин Н.С., Зуев В.М., Коломенская А.Л. Общероссийский классификатор специальностей по образованию. Официальное издание. — М.: Госстандарт России, 1994. — с.
61. Байденко В.И., Глазунов А.Г., Зуев В.М., Козырев В.И. Образование в России: современное состояние и пути обновления //Доклад Всемирному банку. — М.: Минобрнауки России, Госкомвуз России, 1995. — ... с.
62. Байденко В.И., Козырь В.И., Макаров Г.Б. Стандартизация образования. — М.: Московский институт развития образовательных систем, Московский колледж по подготовке социальных работников №327, 1997. — 119 с.
63. Байденко В.И., Леднев В.С., Рыжаков М.В., Соловьев В.И., Шишов С.Е. О государственном образовательном стандарте основного общего образования. Проект Закона Российской Федерации. — М.: Минобрнауки России, 1996. — ... с.
64. Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А., Субетто А.И. Комплексный мониторинг качества высшего образования в современной России: вопросы методологии и практики //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России. Шестой симпозиум. Тезисы докладов. Книга II. Часть 1. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — С. 17-24.
65. Байденко В.И., Розина Н.М., Семушина Л.Г. Согласование государственных образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования //Сборник научных докладов Международной конференции ЮНЕСКО «Проблемы непрерывного профессионального образования в странах, переходящих к устойчивому развитию. Часть 1. — М.: АМИ, 1998, — С. 16-19.
66. Байденко В.И., Селезнева Н.А. К методологии согласованных стандартов в

- непрерывном образовании через исследование общего и особенного в образовательных системах разных ступеней и уровней //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России. Шестой симпозиум. Тезисы докладов. Книга II. Часть 1. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — С. 66-70.
67. Байденко В.И., Селезнева Н.А., Субетто А.И. Национальная система качества образования в России: основные направления и проблемы создания //Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Часть 1. /Под общ. ред. А.С.Вострикова. — Новосибирск: Изд. НГТУ, 1998. — С. 10-12.
68. Байденко В.И., Селезнева Н.А., Татур Ю.Г. Государственные образовательные стандарты как нормативная база комплексного мониторинга в Национальной системе оценки качества образования //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России. Шестой симпозиум. Тезисы докладов. Книга II. Часть 1. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — С. 5-9.
69. Байденко В.И., Селезнева Н.А., Татур Ю.Г., Шадриков В.Д. и др. Концепция обновления государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. — М.: Госкомвуз России, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. — 18 с.
70. Байденко В.И., Семушина Л.Г., Розина Н.М. О повышенном уровне среднего профессионального образования (проект положения). //Стандартизация образования. — М.: Московский комитет образования. Московский институт развития образовательных систем. Московский колледж по подготовке социальных работников №327, 1997. — С. 81-84.
71. Байденко В.И., Субетто А.И., Татур Ю.Г. Теоретико-методологические основы нормирования качества непрерывного образования, в 2-х частях (часть 1-я — 58 стр.; часть 2-я — 82 стр.). — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.
72. Балл Г.А. Норма деятельности — категория педагогическая //Педагогика, 1992, №3-4. — С. 43-48.
73. Балл Г.А. Теория учебных задач. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
74. Баранников А.В. О стандартах //Начальная школа. №9, 1994. — С. 62-66.
75. Баранов С.П., Болотина Л.Р., Слостенин В.А. Педагогика. — М., 1987.
76. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы. (Опыт, поиск. задачи, пути реализации). — М., 1987. — 346 с.
77. Батюшко В.И., Галко Т.Е., Лис Н.И., Рощинская О.М. Общие концептуальные подходы к разработке стандартов образования. — Минск: Вышэйшая школа, 1996, №1. — С. 36-44.
78. Башурина Г.И. К вопросу о сущности критериев эффективности обучения. Ка-

- тегория цели как основа критериев эффективности обучения. // Новые исследования в педагогических науках. — М., 1983, №8. — С.28-29.
79. Башурина Г.И., Шамова Т.И. Цели образования как основа связи содержания и методов обучения. /Советская педагогика, 1980, №8. — С. 69-75.
80. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. — Екатеринбург, 1992.
81. “Белая книга” США: Занятость в 90-е годы, 1991.
82. Беляева А.П. Региональная система профессионального образования. //Педагогика, № 4, 1993.
83. Беляков С.А. Основные направления государственного регулирования в сфере высшего образования за рубежом. — СПб., 1996.
84. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. — М., 1995. — 323 с.
85. Бердяев Н.А. О назначении человека. — М.: Республика, 1993. — 383 с.
86. Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общее языкознание: Учебное пособие. — М.: Просвещение, 1979. — 416 с.
87. Берка К. Измерения: понятия, теории, проблемы. — М.: Прогресс, 1987. — 320 с.
88. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. /Пер. с англ. — М., 1992. — 397 с.
89. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалиста //Вестник выс. шк., №1, 1988 — С. 3-8.
90. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. — Воронеж: Изд. Воронежского государственного университета, 1977. — 304 с.
91. Беспалько В.П. Персонифицированное образование. /Педагогика, 1998, №2. — С. 12-17.
92. Беспалько В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России //Педагогика, 1995, №1. — С. 89-94.
93. Беспалько В.П. Реформируется ли образование? //Мир образования, 1995, №0. — С.11-15.
94. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 193 с.
95. Беспалько В.П. Стандартизация образования: Основные идеи и понятия //Педагогика, №5, 1993. — С. 16-25.
96. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. — М.: Педагогика, 1988. — 160 с.
97. Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века: размышления социолога. — М., 1988. — 254 с.

98. Бестужев-Лада И.В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. — М., 1987. — 212 с.
99. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: пропедевтический курс. — М.: РОУ, 1997.
100. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации //Педагогика, 1996, №1.
101. Бирюков Б.В. Кибернетика и методология науки. — М., 1974.
102. Бирюков Б.В. Строгость терминологии и стиль мышления //Психология процессов художественного творчества. — Л.: Наука, 1980. — С. 261-264.
103. Блинов В.М. Эффективность обучения. /Методологический анализ определения категории в дидактике. — М.: Педагогика, 1976. — 192 с.
104. Блинова Е. Государственный стандарт: прокрустово ложе или свобода выбора. /Народное образование. №1, 1997. — С. 34-39.
105. Богородицкая В.Н., Перфилова Г.В., Боярчук Ю.В. Школьные реформы и образовательные стандарты. (Зарубежный опыт). — М.: Институт национальных проблем образования, 1995. — 72 с.
106. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования. //Педагогика, 1997, №4. — С. 66-72.
107. Большая Советская энциклопедия. (в 30 томах). /Гл. ред. А.М.Прохоров. Изд. 3-е. — М.: «Советская энциклопедия, 1978. — 480 с.
108. Бор Н. Атомная физика и человеческое сознание. — М., 1961.
109. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии //Педагогика, 1993. — С. 12-15.
110. Борисова Н.В. Преемственность образовательных технологий в системе непрерывного образования. /Проблемы методологии, теории и практики проектирования, согласования и развития государственных образовательных стандартов в системе непрерывного образования. Труды Исследовательского центра. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — С. 81-85.
111. Борисова Н.В. и др. Теоретико-методологические основы социального нормирования образовательных технологий в системе непрерывного образования. Отчет о НИР. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 133с.
112. Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики //Петербургская социология, 1997, №1. — с. 148-179.
113. Братусь Б.С. О механизмах целеполагания //Вопросы психологии, 1977. — С. 121-124.
114. Брунер Дж. Процесс обучения. —М., 1962. — 312 с.
115. Буюева Л.П., Духовность и проблемы нравственной культуры /Вопросы фило-

- софии, 1996, №2.
116. Булавин В.А. Дидактические особенности управления качеством подготовки специалистов в высшей школе США: Дисс. на соиск. степ. канд. пед. наук. — М., 1983. — 208 с.
 117. Бургин М.С. Понятия и функции методологии педагогики //Сов. педагогика, 1990, №10.
 118. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Введение в современную точную методологию науки: структуры систем знания. — М.: АО «АСПЕКТпресс», 1994. — 304с.
 119. Бурков В.Н. Основы математической теории активных систем. — М.: Наука, 1977. — 255 с.
 120. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Модели и механизмы теории активных систем в управлении качеством подготовки специалистов. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 157 с.
 121. Буслов Е.В. Педагогические аспекты правового обеспечения образования (Проблемы начального профессионального образования /Автореферат дисс. канд. пед. наук. — М.: МГАТУ, 1998. — 25 с.
 122. В поисках истины. Тезаурус социальной работы: Материалы методологического семинара. — М.: Институт социальной работы, 1994.
 123. Валицкая А.П. Модели образовательных систем и подходы к стандартизации //Образовательные стандарты: Материалы Международного семинара. — СПб.: Образование, 1995.
 124. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования. //Педагогика, 1997, №3. — С. 15-19.
 125. Вартовский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. — М., 1988.
 126. Веников В.А. Некоторые методологические вопросы моделирования //Вопросы философии, 1964, №11.
 127. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
 128. Вербицкий А.А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования. /Педагогика, №6, 1997. — С. 31-36.
 129. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении /Alma mater, 1997, №11.
 130. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США. //Педагогика, 1993, №2. — С. 102-108.
 131. Винер Н. Кибернетика. — М.: Советское радио, 1968. — С. 237-238.
 132. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. — М.: Молодая гвардия, 1978. — 178 с.
 133. Влацену Лазар. Обеспечение качества образования: проблемы и способы их решения /Высшее образование в Европе. т.XVIII, №3, 1993.

134. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления. — М.: Изд. МГУ, 1989. — 239 с.
135. Володарская И.А., Митина А.М. Цели обучения в педагогике высшей школы /Обзорная информация. Сер. «Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней школе. Вып. 5. — М.: НИИВШ, 1986. — 48 с.
136. Вопросы философии, 1995, №11,.
137. Воронина Т.П. Философские проблемы образования в информационном обществе /Автореферат дисс. на соиск. ученой степени д-ра филос. наук. — М., 1995. — 51 с.
138. Воскресенская Н.Н. Поиски государственных образовательных стандартов за рубежом. //Педагогика, № 2, 1994. — С. 112-117.
139. Всевожский В.А. и др. Методические рекомендации по согласованию требований государственного образовательного стандарта к уровню и содержанию образования учащихся, студентов, абитуриентов всех основных звеньев системы общего и профессионального образования по комплексу естественно-научных дисциплин. Отчет по НИР. / УДК 37.014.544.3:006.034:006.054 № госрег. 01.9.70 009740. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 53 с.
140. Всемирный доклад по образованию 1995 год. — ЮНЕСКО, 1997. — 173 с.
141. Всемирный доклад по образованию 1998 г. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. — ЮНЕСКО, 1998. — 175 с.
142. Высшая школа на пути реформ /Сб. докладов Всероссийской научно-практической конференции. — Красноярск: Изд. «Кларетианум», 1998. — 217 с.
143. Высшая школа на пути реформ /Сб. тезисов докладов Всероссийской научно-практической конференции. — Красноярск: Изд. «Кларетианум», 1998. — 223 с.
144. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Всемирный статистический обзор по высшему образованию: 1980-1995 гг. Рабочий документ. /Материалы Всемирной конференции по высшему образованию (Париж, 5-9 октября, 1988 г.). — ЮНЕСКО, 1998. — 71 с.
145. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Рабочий документ/Материалы Всемирной конференции по высшему образованию (Париж, 5-9 октября, 1988 г.). — ЮНЕСКО, 1998. — 91 с.
146. Высшее образование в Европе. / “Академическое признание в новой Европе”, Т. XIX, № 2, 1994.
147. Высшее образование в Европе. Том XVIII, №3, 1993. — 192 с.
148. Высшее образование в современных условиях: Тез. докл. Всероссийской научно-методической конференции. Ч.1, ч.2. — СПб, 1996.
149. Высшее образование за рубежом. Информационно-аналитический справочник. Вып.1. — Тверь, 1996.

150. Высшее образование России: состояние и проблемы развития. — М.: НИИВО, 1994.
151. Высшее образование: проблемы и пути. — Н.Новгород, 1997.
152. Гаврилова Т.А., Черванская К.Р. Извлечение и структурирование знаний для экспертных систем. — М.: Радио и связь, 1992.
153. Галагузова М.А., Галагузов Ю.Н. Базовые понятия высшего педагогического образования. /Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов. Отв. ред. Е.В.Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург, 1996. — С. 221-229.
154. Галагузова М.А., Штинова Г.Н. Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования. /Педагогика, №6, 1997. — С. 15-20.
155. Галямина И.Г., Максимов Н.И., Соловьев В.П., Методические рекомендации по согласованию требований государственного образовательного стандарта к уровню и содержанию профессионального образования выпускников и абитуриентов разных звеньев системы профессионального образования и аспирантуры. (с примерами соответствующих согласованных требований государственного образовательного стандарта для отдельных сфер профессионального образования, в том числе: «Металлургия», «Природообустройство». «Текстильное производство», «Образование»). Отчет по НИР. / УДК 37.014.544.3:006.034:006.054 № госрег. 1.970 009736. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997.— 40 с.
156. Гаранин Л.А. Смирнов И.П. Национальный и региональный компоненты государственного стандарта. — М.: Институт развития профессионального образования. Академия профессионального образования, 1997. — 140 с.
157. Гегель Г. Наука логики, т.1. — М., 1970.
158. Генецианский В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства. /Педагогика, №3, 1997. — С. 10-15.
159. Генецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. — Л.: Изд. ЛГУ, 1989. — 142 с.
160. Георгиева Т.С. Образование как сфера культуры: пути обоснования. — М., 1992. — 68 с.
161. Гершунский Б.Д. Философия обучения для XXI века. — М., 1997. — 697 с.
162. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика. — Киев.: Изд. Киевского университета, 1989. — 200 с.
163. Гершунский Б.С. Стратегические приоритеты образования в России. // Педагогика, №5, 1996. — С. 46-54.
164. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI в. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: Совершенство, 1998.
165. Гершунский Б.С., Березовский В.М. Методологические проблемы стандартизации в образовании. //Педагогика, № 1, 1993.
166. Гессен С.Н. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.:

- Школа-Пресс, 1995. — 447 с.
167. Гидденс С.Н. Элементы теории структуризации. /Современная социальная теория. — Новосибирск, 1995.
168. Гладун А.Д. и др. Методические рекомендации по согласованию требований государственного образовательного стандарта к уровню и содержанию образования учащихся, студентов, абитуриентов всех основных звеньев системы общего и профессионального образования по комплексу естественнонаучных дисциплин или образовательных областей. Отчет по НИР. / УДК 37.014.544.3:006.034:006.054 № госрег. 01.9.70 009740. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 57 с.
169. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. — М.: Прогресс, 1976. — 496 с.
170. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования: (Гносеологический анализ). — М., 1965. — 246 с.
171. Глоссарий современного образования (терминологический словарь). /Народное образование. №3, 1997. — С. 93-95.
172. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Проблема целостности в современном образовании. //Философия образования. — М.: Фонд “Новое тысячелетие”, 1996.
173. Горохов А.А. Основы непрерывного образования в СССР. — М., 1987. — 312 с.
174. Горский Д.П. Вопросы абстракции и образование понятий. — М.: Изд. АН СССР, 1961. — 352 с.
175. Горшенин В. Опережающее образование — основа мировоззрения в XXI веке /Обозреватель, 1997, №9. — С. 64-67.
176. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 280000 — Технология и проектирование изделий текстильной промышленности. Проект (сост. Максимов Н.И. и др.). — М.: МГТА, 1998. — 45 с.
177. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Издание официальное. — М.: Госкомвуз России, «Логос», 1995.
178. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Утвержден постановлением Правительства Российской Федерации от 18 августа 1995 г. №821.
179. Гриценко Л.И. Предвидение и целеполагание как компоненты дидактической теории. /В сб. Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. — М., 1996. — С. 205-218.
180. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. — М.: Московская академия развития образования, 1996. — 548 с.
181. Гузаиров М.Б. Образовательные стандарты: национально-региональные и вузовские компоненты. Труды исследовательского центра. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 142 с.
182. Гузаиров М.Б., Жуковская З.Д., Петин Б.Ф., Соколов В.М. и др. Стандартизация высшего образования как основа управления качеством подготовки спе-

- циалистов //Высокие технологии в проектировании технических устройств и автоматизированных систем: Тезисы докл. Всероссийского совещания-семинара. — Воронеж: Воронежский политехн. институт, 1993. — С. 137-139.
183. Гуманизация образования /Под ред. М.Н.Берулавы. — М., 1997, №1.
184. Гуманитарная среда вуза как фактор духовного становления личности будущего специалиста: Сб. статей. — Тамбов, 1996.
185. Давыдов А.А. Модульная теория социума //Проблемы теоретической социологии. — СПб., 1996.
186. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — 542 с.
187. Данилов-Данильян В.И., Рывкин А.А. Моделирование: системно-методологический аспект /Системные исследования. — М., 1982. — с. 182-209.
188. Данильченко В.М. Педагогические технологии и образовательные системы США. Методическое пособие. — Комсомольск-на-Амуре, 1997.
189. Даринский А.В. Непрерывное образование./Советская педагогика, 1975, №1.
190. Даштамиров С.А. Социальные нормы: гносеологический и социологический анализ. — Баку, 1984.
191. Дескрипторный словарь по народному образованию и педагогике. /Сост. Полонский В.М. и др. — М.: НИИ ОП АПН СССР. Рег. № 228.89.
192. Джонстон Д.Брюс. Высшее образование в США в 2000 г. /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №3, 1992.
193. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. — М., 1993. — 192 с.
194. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1956. — 352 с.
195. Дмитриев Д. Ответственность государства за образованность граждан. /Народное образование, №10, 1996.
196. Дмитриенко В.А., Люрья Н.А. Образование как социальный институт. — Красноярск, 1989. — 184 с.
197. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. — М.: Интерпракс, 1994. — 248 с.
198. Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». — М.: 1996.
199. Добрина Н.Н. Нравственное содержание духовности. Дисс. на соиск. степени канд. филос. наук. — М.: МГУ, 1996
200. Доклад международной комиссии по образованию XXI века, представленного для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». — М.: Изд. ЮНЕСКО, 1997. — 295с.
201. Доклад о положении дел в области образования в мире за 1993 год. — Изд. ЮНЕСКО, 1995. — 186 с.

202. Долженко О.В. Очерки по философии образования. — М., 1997.
203. Долженко О.В. Социологические проблемы становления и развития высшего образования. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора философских наук. — М.: ИФ РАН, 1995. — 54 с.
204. Долженко О.И. Бесплезные мысли или еще раз об образовании //«Alma mater», №8, 1991.
205. Донскова А.М. Идея классического университета и специфика ее реализации: социально-философский аспект (на материале российского образования и науки). Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. филос. наук. — М., 1997. — 20 с.
206. Дюркгейман Э. Социология образования. /Под ред. В.С.Собина, В.Я.Нечаева. — М., 1996. — 76 с.
207. Европейские стандарты, регламентирующие деятельность испытательных лабораторий, органов по сертификации и изготовителя при заявлении о соответствии продукции. EN45001, EN45002, EN45003, EN45011, EN45012, EN45013, EN45014/ — М., 1993. — 64 с.
208. Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма: Монография. /Отв. ред. Н.Н.Пахомов. — М.: Высшая школа, 1980. — 560 с.
209. Жижина А.Д. Непрерывность и преемственность литературного образования. /Педагогика, №5, 1997. — С. 59-64.
210. Жуковская З.Д. Методика ценностного подхода к конструированию учебной информации на всех этапах обучения будущего специалиста //Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. — Волгоград: Волгоградский политехн. институт, 1984. — С. 67-72.
211. Жуковская З.Д. Методические основы и технологии разработки и функционирование комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в вузе /Автореферат дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. — СПб.: СПбГУ 1994. — 35 с.
212. Жуковская З.Д. Оптимизация процесса конструирования учебной информации на основе графовой модели ее содержания //Моделирование и оптимизация спорных систем. Межвузовский сборник научных трудов. — Воронеж, ВПИ, 1982. —с. 137-146.
213. Жураковский В.М., Приходько В.М., Луканин В.Н. Высшее техническое образование в России: история, состояние, проблемы развития. — М.: РИК, 1997.
214. Забродин Д.М., Полякова Н.В. и др. Преемственность требований к качеству образования на различных этапах развития российского общества (XX век). отчет о НИР. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 46 с.
215. Закон Российской Федерации «О стандартизации». //Ведомости съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации, 26.06.93, №25. — С. 1520-1530.
216. Заявление Международной консультативной встречи на высшем уровне по

- политическим проблемам оценки качества и институциональной аккредитации в высшем образовании. /Высшее образование в Европе. Т. XVIII, № 3, 1993.
217. Зверев А. «Владимир Филиппов — Успехи нашей школы наконец-то признаны. Нам остается только в этом расписаться». //Новые Известия. 22.09.98. — С. 5.
218. Зимняя И.А. и др. Гуманистическая направленность образовательных стандартов как условие развития личности в системе непрерывного образования (гуманитарная составляющая). Отчет по НИР. / УДК 37.01.3. № госрег. 029.80 003821. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 71 с.
219. Зимняя И.А. Качество непрерывного образования как условие развития личности в образовательной системе. /Проблемы методологии, теории и практики проектирования, согласования и развития государственных образовательных стандартов в системе непрерывного образования. Труды Исследовательского центра. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — С. 64-71.
220. Зимняя И.А. Модель поэтапных согласованных требований к уровню образования и развития современного человека в образовательной системе. Отчет по НИР. / УДК 37.013:37:014.544.3. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 100 с.
221. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 1998. — ... с.
222. Зимняя И.А., Боденко Б.Н. и др. Унифицированные требования государственных образовательных стандартов разных уровней (ступеней) непрерывного образования к общей и профессиональной культуре человека. Отчет о НИР. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 152 с.
223. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание — проблема современного образования в России: состояние, пути решения. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 82 с.
224. Зимняя И.А., Морозова Н.А., Серова Т.С. и др. Психолого-педагогические основы гуманизации образования как условие развития личности в системе непрерывного образования. Отчет о НИР. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 120 с.
225. Зиновьев А.А. Запад. Феномен западнизма. — М.: Центрполиграф, 1995.
226. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования //Педагогика, №5, 1997. — С. 3-16.
227. Зинченко В.П., Моргунов Б.Б. Человек развивающийся. — М., 1994. — 332 с.
228. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшекласников. — М.: Педагогика, 1978.
229. Зуев В.М. Социально-экономические основы прогнозирования развития высшей школы. — М.: НИИ ВО, 1989.

230. Зюзин Э.И. Качество подготовки специалистов как социальная проблема. — М.: Наука, 1987. — 173 с.
231. Иванова Л., Хребтова О. Школа идет в РОСТ. /Народное образование. №2, 1997.
232. Ивашевский С.Л. Новый идеал образованного человека. //Материалы международной научно-практической конференции «Российское образование: традиции и перспективы». — Нижний Новгород, 1997.
233. Ивлев Ю.В. Основания логики норм. //Философские науки, 1969, №6. — С. 72-81.
234. Игамбердиев А. Антропный принцип: единство гуманитарного и естественного. //«Alma mater», №8, 1991.
235. Иллюстрированный энциклопедический словарь. — М.: Науч. изд. «Большая Российская энциклопедия», 1997. — 894 с.
236. Ильин Г.Л. Образование как способ социального нормирования жизнедеятельности людей в современных культурно-исторических условиях. Отчет о НИР. — М.: Исследовательский центр, 1998. — 14 с.
237. Ильин Г.Л. Проективное образование и реформация науки. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.
238. Ильчиков М.З., Смирнов Б.А. Социология воспитания. Монография. — М., 1996.
239. Ильясов И.И. Структура процесса учения. — М.: Изд. МГУ, 1986. — 200 с.
240. Ингелкамп К.Х. Педагогическая диагностика. — М.: Педагогика, 1991. — 215 с.
241. Информационный бюллетень Координационного совета учебно-методических объединений (УМО) и научно-методических советов (НМС) Минобразования России, №1, 1998. — 50 с.
242. Информационный бюллетень Координационного совета учебно-методических объединений (УМО) и научно-методических советов (НМС) Минобразования России, №2-3, 1998. — 181 с.
243. Ионин Л.Г. Социология культуры. — М., 1996.
244. ИСО 9000. Международные стандарты. Т. 1. Управление качеством продукции. Стандарты серии 9000. — М.: Госстандарт России, 1996.
245. ИСО 9000-1. Международный стандарт. первое издание 01.07-1994. Общее руководство качеством и стандарты по обеспечению качества. Часть I. Руководящие указания по выбору и применению. — М.: Госстандарт России, 1994. — 45 с.
246. ИСО-8402. Международный стандарт. Второе издание 01.04.1994. Управление качеством и обеспечение качества. Словарь. — М.: Госстандарт России, 1994. — 38 с.
247. ИСО-9000. Стандарты по обеспечению качества — Международный корпус

- экспертов, 1997. — 42 с.
248. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. — М.: Просвещение, 1964. — 248 с.
249. К формированию концептуально-методологических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования. Препринт в авторской редакции профессора Ю.Г.Татура. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 56 с.
250. Кагерманьян В.С., Гарунов М.Г., Семушина Л.Г. и др. Перспективные направления и методические обоснования содержания различных видов подготовки студентов в вузе. — М.: НИИ ВШ, 1997. — 48 с.
251. Казакевич Н.М. Стандарты профессионального образования зарубежных стран. — М.: Институт профессионального образования Минобрнауки России, 1993.
252. Канаев Б.И. Философия образования. (Педагогический аспект) /Подготовка менеджеров образования, вып. 5. — Самара, 1996.
253. Кантор И.М. Педагогическая лексикография и лексикология. — М., 1968.
254. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. — М., 1980.
255. Каныгин Ю.М. Основы когнитивного обществознания (Информационная теория социальных систем). — Киев: Украинская Академия информатики, 1993.
256. Каптерев П.Ф. История русской педагогики //Педагогика, №1, 1995.
257. Карлов Н.В. О фундаментальном и прикладном в науке и образовании или “Не возводи дом свой на песке” //Вопросы философии, № 11, 1995.
258. Кастро Клаудио де Мора. Политика Всемирного банка: объединение усилий /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №2, 1993.
259. Кастро Клаудио де Мора. Традиции профессионального обучения в России и их разрушения (проект). 12 июля 1992 г. /Технический департамент. Регионы Европы. Центральной Азии и Северной Африки. Всемирный банк.
260. Качалов В.А., Прудковский Б.А. Стандарты ИСО серии 9000 как инструмент квалиметрического мониторинга вузов /TQM-XXI. Проблемы, опыт, перспективы. Вып. 3. /Под ред. В.А.Качалова и В.Л.Рождественского. — М.: Изд. «АТ», 1998. — С. 211-222.
261. Качество высшего образования: требования к уровню и оценке подготовки специалистов в высшей школе. Материалы Международной конференции и Российско-Финского семинара — Новгород: НовГУ, 1995. — 105 с.
262. Кейт Тони, Рамбл Гревилл. Открытые университеты: сравнительный анализ /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №3, 1992.
263. Кекк Р. К истории гуманизации образования /I Международный конгресс по проблеме гуманизации образования. Тезисы выступлений. — Бийск: НИЦБ и

- ГПИ, 1995. — С. 6.
264. Керролл Л. Приключения Алисы в стране чудес. — М., 1977.
265. Кивенен Осмо, Ринне Ристо. Высшая школа, государство и рынок: три западные модели /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №3, 1992.
266. Кинелев В.Г. Объективная необходимость. История, проблемы и реформирование высшего образования России. — М.: Республика, 1995.
267. Кини Р.Л., Райфа Х. Принятие решений при многих критериях: предпочтения и замещения. — М.: Радио и связь, 1981. — 560 с.
268. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. — Рига, 1995. — 177 с.
269. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. /Педагогика, №2, 1996. — С. 14-21.
270. Кларин М.В. Непрерывное образование: Идея, принцип, парадигма. //Инновационная деятельность в образовании, 1994, №3.
271. Клехо Ю.Я. Образовательный императив. - М., 1998.
272. Клуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и измерения. — Калуга, 1993. — 239 с.
273. Козлова О.Н. Национальные модели воспитания и гуманизм. — М., 1993. — 155 с.
274. Козловский В.В. Социальные ценности: анализ обоснований Российской модернизации: Дис.. д-ра филос. наук. — Спб, 1995.
275. Колесникова .А. Методологические основания педагогической деятельности по разработке и реализации образовательных стандартов //Образовательные стандарты: Материалы Международного семинара. — СПб.: Образование, 1995. — 167 с.
276. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика, № 5, 1995.
277. Колин К.К. Информационный подход как фундаментальный метод научного познания. — М.: Институт фундаментальной и прикладной информатики, 1998. — 22 с.
278. Колин К.К. Образование на пороге XXI века. /Социальная информатика-98. Сборник научных трудов. Под ред. Б.А.Суслакова. — М.: Социально-технологический институт, 1998. — 161 с.
279. Колин К.К. Социальная информатика — научная база постиндустриального информационного общества. «Информационные ресурсы России», №3. — М., 1995.
280. Колин К.К. Фундаментальные проблемы информатики /«Системы и средства информатики», №7. — М.: Изд. Наука, 1995
281. Колин К.К. Эволюция информатики и формирование нового комплекса наук об информации /Научно-техническая информация. Сер. I. 1995, № 5.

282. Коломиец Б.К. и др. Исследование и разработка системы инвариантов оценочных моделей и образовательных стандартов как базы комплексной оценки выпускников учебных заведений в системе непрерывного образования. Отчет по НИР. Книга I. / УДК 006.013:303.732:37.03. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 298 с.
283. Коломиец Б.К. Образовательные стандарты и программы: инвариантные основы. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 144 с.
284. Коломиец Б.К., Титов А.В., Чернус Е.А. и др. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества в системе непрерывного образования". Отчет о НИР. (Книга 1 — 135 стр.; Книга 2 — 71 стр. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.
285. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. — М., 1969.
286. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1955. — 315 с.
287. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе. — Лиссабон, 1997.
288. Конвенция о техническом и профессиональном образовании (10.11.89) /В кн.: Международное законодательство об образовании. — М.: Социально-политический журнал, 1994.
289. Кондаков Н.И. Логический словарь. — М.: Наука, 1971. — 656 с.
290. Кондратьев Н.Д. Основные проблемы экономической статики и динамики: Предварительный эскиз. — М.: Наука, 1991. — 567 с.
291. Конев В.А. Философия образования. (Культурно-антропологический аспект). — Самара, 1996.
292. Константинов Н.А., Медынский Е.М., Шабаетова М.Ф. История педагогики. — М., 1982. — 448 с.
293. Конституция Российской Федерации. — М.: ООО «Издательство Новая Волна», 1998.
294. Концепция высшего технического образования в новых социально-экономических условиях Ч.I, II /Под ред. проф. О.П. Нестеренко и Ю..А.Сидорова. — М.: Изд-во МАИ, 1992.
295. Концепция и метод разработки государственного образовательного стандарта по направлениям базового высшего образования. Методические рекомендации (Соколов В.М. и др.). — Уфа: УГИ, 1992. — 20 с.
296. Концепция московских образовательных стандартов. — М., 1995.
297. Концепция непрерывного образования. Проект. (Сост. Вербицкий А.А. и др.). — М.: Гособразование СССР, 1988.
298. Концепция самоорганизации в исторической перспективе. — М.: Наука, 1994.
299. Концепция стандарта общего образования детей с ограниченными

- возможностями здоровья (проект для обсуждения). //Практическая психология. Тематический выпуск №5. — М., 1996. — 128 с.
300. Концепция стандартизации образования в Республике Беларусь. — Минск, 1996.
301. Концепция федеральных компонентов государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Общая часть. — М., 1995.
302. Копнин П., Спиркин А. Методология //Философская энциклопедия т. 3. — М., 1964. — С. 4.
303. Коршунов Ю.Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? /Педагогика, №3-4, 1992. — С. 48-52.
304. Костикова М.Н., Ямпольский В.С. Структура и стандарты трудоемкости многоуровневой системы высшего педагогического образования //Многоуровневое высшее педагогическое образование. Вып. 3. — Омск: Изд. Омского пед. института, 1993.
305. Краевский В.В. Гуманистическая ориентация в педагогике и культурологический подход к содержанию образования /Современные проблемы образования. — Тула, 1997.
306. Краевский В.В. Методология педагогики и философии образования /Актуальные вопросы обучения и воспитания. Материалы конференции. — М.: УРАО, 1996.
307. Краевский В.В. Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? — Волгоград: Перемена, 1996.
308. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. /Методологический анализ. — М.: Педагогика, 1977. — 264 с.
309. Краевский В.В. Формирование педагогической теории и ее функций в преобразовании практики. — Белград, 1996.
310. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования. — М., 1983.
311. Красновский Э.А., Курдюмова И.Н. О соотношении целей обучения и требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся. /Новые исследования в педагогических науках, №1(41). — М.: Педагогика, 1993. — С. 30-33.
312. Кремянский В.И. Формы единства непосредственного и опосредованного в системах информации /Кибернетика и диалектика. — М., 1978. — С. 251-268.
313. Крымский С.Б. Философско-гносеологический анализ специфики понимания. /Понимание как логико-гносеологическая проблема. — Киев, 1982.
314. Кубрякова Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. — М., 1996.
315. Кудрявцев Ю.А., Шкатулла В.И. и др. Исследование и разработка нор-

- мативно-правовой базы реализации комплекса согласованных образовательных стандартов в системе непрерывного образования. Отчет по НИР. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 32 с.
316. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К.Маркса. 3-е изд. доп. — М.: Политиздат, 1986. — 399 с.
317. Кузьмин М.Н. Полиэтничность российского общества и задачи системы образования как инструмента модернизации России. — М.: ИНПО, 1998. — 28 с.
318. Кузьмин Н.Н. Низшее и среднее специальное образование в дореформенной России. — Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1971.
319. Кузьмина Н.В., Карпов В.В. и др. Исследование проблем согласованности образовательных стандартов в системе непрерывного образования для сферы «Образование». Отчет по НИР. — М.—СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 30 с.
320. Кузьмина Н.В., Карпов В.В., Варфоломеева Л.Е. Согласование требований государственных образовательных стандартов к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей. Методические рекомендации /Под науч. ред. Н.В.Кузьминой. — М.-СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 120 с.
321. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогическом исследовании //Методология педагогических исследований: Сб. науч. трудов под ред. А.И.Пискунова, Г.В.Воробьева. — М., 1980. — С. 82-117.
322. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. — Свердловск, 1988. — 175 с.
323. Кулюткин Ю.И., Сухотская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. — М.: Педагогика, 1981.
324. Кумарин В.В. Вместо педагогики «философия образования»? //Педагогика, 1997, №3. — С. 110-118.
325. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. — М.: Прогресс, 1970. — 261 с.
326. Кун Т. Структура научных революций. — М., 1975.

327. Куприян А.П. Методологические проблемы социального эксперимента. — М., 1971. — 75 с.
328. Купцов О.В. Непрерывное образование и его структура /Высшее образование в Европе, т. XVI, №1, 1991.
329. Кусжанова А.Ж. Взаимодействие общества, личности и государства в сфере образования: Дисс. д-ра филос. наук. — М.: МГУ, 1996.
330. Кусжанова А.Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы. — Оренбург, 1993. — 140 с.
331. Кустов Ю.А. Теоретические основы преемственности профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и технических вузах. Автореферат диссертации на соискание ученой степени д-ра пед. наук. — Казань, 1990. — 36 с.
332. Кутьев В.О. Методология педагогики: какая она сегодня? //Сов. педагогика, 1990, №6.
333. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы в целевом управлении. — Новосибирск: Наука, 1987. — 199 с.
334. Лакофф Дж. Когнитивная семантика /Язык и интеллект. — М.: Прогресс, 1996. — с. 143-184.
335. Лаплас. Опыт философии теории вероятностей. — М., 1908.
336. Ларичев О.И., Мошкович Е.М. Качественные методы принятия решений. — М.: Наука, 1996.
337. Лебедев О.Е. Управление процессом формирования региональных образовательных стандартов //Образовательные стандарты: Материалы Международного семинара. — СПб.: Образование, 1995. — 167 с.
338. Лебедева В.П., Орлова В.А., Панов В.И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию. //Педагогика, №5, 1996. — С. 24-26.
339. Леднев В.С. и др. О государственном образовательном стандарте основного общего образования: Федеральный Закон. Проект — М.: НЦ СиМО, 1997.
340. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы (2-е изд. перераб.). — М.: Высшая школа, 1991. — 224 с.
341. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. — М.: Педагогика, 1980. — 264 с.
342. Леднев В.С., Рыжаков М.В., Шишов С.Е. Общая концепция федеральных компонентов государственного образовательного стандарта неполного общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. — М., 1995. — 24 с.
343. Лейбин В.М. «Модели мира» и образ человека. — М.: Прогресс, 1982.
344. Лейбович А.Н. Научно-педагогические основы формирования государ-

- ственного стандарта профессионального образования: Дисс. в форме научного доклада на соиск. ученой степени д-ра пед. наук. — М., 1995. — 60 с.
345. Лейбович А.Н. Система понятий государственного стандарта профессионального образования. /Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов Отв. ред. Е.В.Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург, 1991. — С. 185-203.
346. Лейбович А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования — М.: Высшая школа, 1996. — 240 с.
347. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Учебное пособие. — М.: Смысл, 1997.
348. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова: Психолингвистические исследования — М.: Наука, 1971. — С. 7-19.
349. Леонтьев А.А. Языковая норма как социальная норма //II Международный коллоквиум по специальной психологии: Тезисы — Тбилиси: 1970. — С. 70-72.
350. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1997. — 304 с.
351. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: МГУ, 1981. — 584 с.
352. Лернер А.Я. Начала кибернетики. — М.: Наука, 1967. — 400 с.
353. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
354. Лернер И.Я. Концепция базового содержания образования. — М., 1991
355. Лесков Л.В. На пути к новой картине мира. /"Сознание и физическая реальность". Том. 1. N 1-2, М., 1996.
356. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. — Самара, 1997.
357. Лихачев Б.Т. Сущность и критерии научной педагогики /Педагогика, №6, 1997.
358. Логвинов И.И. Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта. /Педагогика, №3, 1997. — С. 105-110.
359. Локк Д. Мысли о воспитании. — М., 1989. — 112 с.
360. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
361. Лопаткин В.В., Лопаткина Л.В. Малый толковый словарь русского языка: ок. 35000 слов. — М.: Русский язык, 1990. — 704 с.
362. Лубовский В.И., Пазунова М.Н. и др. Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Общая часть. Федеральный компонент. Проект. — М., 1999. — 23 с.

363. Лубовский В.И. и др. Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Часть II. По отдельным направлениям. Проект. — М.: Минобразования России, 1999. — 301 с.
364. Луман Н. Глоссарий //Социологический журнал, 1995, №3. — С. 125-127.
365. Лушников А.М. История педагогики: особенности и проблемы развития понятийного аппарата. /Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов. Отв. ред. М.А.Галагузова. Вып. 3. — Екатеринбург: Изд. «СВ-96», 1998. — С. 126-140.
366. Львович Я.Е., Жуковская З.Д. и др. Интегрированная система автоматизированного формирования целей, содержания и средств диагностики и обучения на базе сети индивидуальных АРМ преподавателя //Проблемы оценки качества подготовки специалистов на базе компьютерных технологий. Сборник научных статей. Под общ. ред. Н.А.Селезневой, А.И.Субетто и Б.А.Прудковского. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. — С. 57-65.
367. Львович Я.Е., Рындин А.А., Жуковская З.Д., Юрасов В.Г. Автоматизированная технология синтеза и анализа системы требований к качеству подготовки специалистов //Проблемы качества высшего образования: Тез. докл. Международной научно-методической конференции. — Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет, 1993. — С. 82-83.
368. Майборода Л.А., Субетто А.И. Общая концепция и структура опережающего стандарта качества высшего образования и ее приложения применительно к крестьянскому образованию. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. — 204 с.
369. Майор Ф. Новая страница. — М.: АО Издательская группа «Прогресс», 1995. — 144 с.
370. Майор Ф. Память о будущем. — М.: Прогресс, 1995.
371. Маклин Руперт. Инновации и реформы школьного образования в странах Азии /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №3, 1993.
372. Максимов Н.И. Образовательный стандарт как основа оценки качества образования //Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Кн.1, часть 2. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. — С. 9-11.
373. Максимов Н.И. Роль УМО и НМС как государственно-общественных объединений в совершенствовании высшего образования в России /Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Стратегия развития университетского технического образования в России» и Первой всероссийской конференции УМО и НМС высшей школы. — М.: Изд. МГТУ им. Н.Э.Баумана, 1999. — С. 26-36.

374. Максимов Н.И., Селезнева Н.А. и др. Магистерские образовательные стандарты. Отчет по НИР / УДК 378.14:006.053 № госрег. 01.9.70009738. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 80 с.
375. Малякко Т.Л. Высшее образование в Восточной и Южной Африке /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №3, 1992.
376. Манукян С.Л. Целеобразование в обучении и пути его осуществления. /Новые исследования в педагогических науках, №2. — М.: Педагогика, 1983. — С. 25-27.
377. Мариев И. Методологические основы дидактики. /Пер. с болг. — М., 1987. — 221 с.
378. Марка Д.А., Мак-Гоуэн К.Л. Методология структурного анализа и проектирования. — М., 1993.
379. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т.1.
380. Математический энциклопедический словарь. /Гл. ред. Ю.В.Прохоров. — М.: Сов. энциклопедия, 1988. — 947 с.: ил.
381. Матросов В.Л., Слостенин В.А. Новой школе — нового учителя /Педагогическое образование. Вып. 1. — М.: Прометей, 1990. — 77 с.
382. Махмурян К.С., Русанова С.В. О стандартах качества в высшем образовании США //Проблемы качества высшего образования: Тез. докл. Международной научно-методической конференции. — Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет, 1993. — С. 39-40.
383. Машины землеройные. Эксплуатация и обслуживание. Обучение механиков /Международный стандарт 8152. Рег. №UCO8152-84. — 15 с.
384. Международная конференция по образованию. 42-я сессия. Заключительный доклад. — Женева, ЮНЕСКО., 1990. — 85 с.
385. Международная конференция по образованию. Женева, 1975. 35-я сессия. Заключительный доклад. Париж, ЮНЕСКО, 1975.
386. Международная конференция по образованию. Материалы 43-й сессии. Заключительный доклад. — Женева, ЮНЕСКО, 1992. — 95 с.
387. Международная конференция по образованию. Материалы 44-й сессии. Итоги и перспективы образования в духе международного взаимопонимания. — Женева, ЮНЕСКО, 1994. — 46 с.
388. Международная конференция по образованию. Материалы 45-й сессии. — Женева, ЮНЕСКО, 1996. — 58 с.
389. Международная стандартная классификация занятости. 5-я редакция. — Женева, Международная организация труда, 1988. — 589 с.
390. Международная стандартная классификация образования (МСКО). Со-

- кращенный вариант. — Париж: ЮНЕСКО, 1977.
391. Международная стандартная классификация образования. /МСКО Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. 151 ЕХ/8. Март 1997.
392. Международная стандартная классификация образования. Международные нормативные акты ЮНЕСКО. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 62 с.
393. Международное гуманитарное право в документах. — М.: Московский независимый институт международного права, 1996. — 556 с.
394. Международное законодательство об образовании. — М.: Социально-политический журнал, 1994.
395. Международный конгресс по проблеме гуманизации образования: Тезисы выступлений. — Бийск: НИЦБИГПИ, 1995. — 158 с.
396. Мелик-Гайказян И.В. Информация как объект постнеклассической науки /Сб. статей «Информация и самоорганизация». — М.: Изд. РАГС, 1996.
397. Менсфилд Боб. Что такое Профессиональные стандарты и Национальные профессиональные квалификации Великобритании. Доклад PRIME Research and Development Ltd., 1998. — 28 с.
398. Меньшикова В.М. Российская школа в контексте европейского образования: Дисс. д-ра пед. наук. — М., 1996.
399. Методика составления информационно-поискового тезауруса по народному образованию и педагогике. /Сост. Полонский В.М.; НИИ ОП АПН СССР. Рег. № 446.89.
400. Методика составления информационно-поисковых тезаурусов. — М., 1973.
401. Методические рекомендации по созданию примерных фондов оценочных средств для итоговой государственной аттестации студентов-выпускников на соответствие требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Отчет по НИР / Науч. рук.: д.т.н. Селезнева Н.А., М. .: Исследовательский центр, 1997. -121с.
402. Методологические и методические аспекты исследования подготовки специалистов с высшим образованием. /Материалы межрегионального совещания социологов. — Минск: Высшая школа, 1981. — 138 с.
403. Методология и технология комплексного социально-педагогического проектирования /Под науч. ред. В.И. Загвязинского. — М.: Институт социальной педагогики, ТюмГУ, 1997.
404. Методология педагогики. Сб. статей под ред. В.В.Краевского. — М.: Педагогика, 1997.
405. Методология, теория и практика согласования государственных обра-

- зовательных стандартов в системе непрерывного образования: концептуальные основы комплексного исследовательского проекта.— М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 25 с.
406. Методы системного педагогического исследования /Под ред. Н.В.Кузьминой. — Л.: ЛГУ, 1980. — 172 с.
407. Микешина Л.А. Герменевтические смыслы образования //Философия образования. — М.: Фонд “Новое тысячелетие”, 1996.
408. Миникелло К. Европейское измерение в образовании. Опыт и перспективы. — С.-Петербург, 1996. — 206 с.
409. Минский М. Фреймы для представления знаний. — М: Энергия, 1979.
410. Минюшев Ф.И. Социальная антропология. — М., 1997. — 188 с.
411. Миронов В.Б. Век образования. — М., 1990.
412. Митина В.С. Концепция эффективности школьного образования в современной буржуазной педагогике США: Дисс. канд. пед наук. — М., 1974. — 237 с.
413. Михайлов А.П. Современная философская герменевтика. — Минск, 1991.
414. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. — М.: Высшая школа, 1987. — 200 с.
415. Многоуровневая структура высшего профессионального образования. /Составители: Т.П.Алабужева, Н.Р.Сенаторов. Под ред. В.С.Сенашенко и Н.А.Селезневой. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 260 с.
416. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. /Под ред. Е.Э.Смирновой. — Л.: Изд. ЛГУ, 1984. — 177 с.
417. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. /Под рук. Ю.И.Кулюткина, Г.С.Сухотской . — М.: Педагогика, 1984. — 120 с.
418. Модзалевский Д. Очерки истории воспитания и обучения в древнейших до наших времен. Ч. 1-2. — СПб., 1874-1877. — 187 с.
419. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. — М.: Молодая Гвардия, 1990. — 351 с.
420. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1971. — 296 с.
421. Молчанов С.Г., Гостев А.Г. Понятие «образовательная программа» в законе РФ «Об образовании» /Образование, №4, 1998. — С. 32-48.
422. Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции. /Педагогика, №5, 1997. — С. 52-55.
423. Морозов Е.И. Методология и методы анализа социальных систем. —

М.: МГУ, 1995.

424. Мотрошилова Н.В. К проблеме научной обоснованности норм. //Вопросы философии, №7, 1978. — С. 112-123.
425. Мошер Р., Кенни Р., Гаррод Э. Воспитание гражданина: демократические школы. Опыт американских школ для педагогов. — М. — 232 с.
426. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. — М.: Институт практической психологии, 1997.
427. Мудрик А.В. Воспитание как социальный институт /Научные труды МПГУ. — М.: Прометей, 1997.
428. Мурашов В.И. Идея образования /Российская идея образования как основа государственной образовательной политики XXI века. — М.: ООО-ИПТК «Логос», 1999.
429. Мухаметзянова Г.В. Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования. — М., 1995.
430. Мышкис А.Д. Элементы теории математических моделей. — М.: Наука, 1994.
431. На пути к «Повестке дня на XXI век» в области высшего образования. Проблемы и задачи грядущего XXI века в свете региональных конференций. /Рабочий документ Всемирной конференции по высшему образованию» Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры». — Париж, ЮНЕСКО, 1998. — 19 с.
432. Назаренкова Г.Н., Иванюк Н.С., Борзенко И.А. Модель выпускника школы: выбор оснований. //Педагогика, 1998, №1. — С. 23-28.
433. Найн А.Д. Общенаучные понятия в педагогике. /Педагогика, №7-8, 1992.
434. Научно-методические проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля. — Л., 1974. — 250 с.
435. Научно-техническая терминология /Научно-технический реферативный сборник. Вып. 2. — М.: ВНИИКИ, 1997. — 136 с.
436. Наш современник, 1997, №1.
437. Неуймин Д.Г. Модели в науке и технике. История, теория и практика. — Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1984. — 192 с.
438. Нечаев В.Я. Институционализация образования (опыт методологического анализа). //Диссертация на соискание ученой степени д-ра социол. наук. — М., 1998. — 300 с.
439. Нечаев В.Я. Социокультурная парадигма в социологии образования. /В кн. Социология образования. Труды по социологии образования. Т.1, вып. 1. — М., 1993.
440. Никандров Н.Д. Россия: ценности на рубеже XXI века. — М.: МИРОС, 1997. — с.

441. Никандров Н.Д. Воспитание ценностей: Российский вариант. Монография. — М.: Магистр, 1996.
442. Никандров Н.Д. Проблемы и перспективы исследований по высшему образованию в Российской Федерации /Исследования по высшему образованию на рубеже нового столетия. Под ред. Я.Сэдлака, Ф.Алтбаха. — Париж — Нью-Йорк — Лондон: ЮНЕСКО — Гарланд, 1997 (на англ. яз.).
443. Никитин Е.П. Органический космос или разбегающаяся Вселенная /Вопросы философии, №8, 1991.
444. Никитина С.Е. Тезаурус как способ описания и представления языка науки (на материале лингвистической терминологии). /Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. — М., 1983. — 22 с.
445. Никитина С.Е. Тезаурус по теоретической и прикладной лингвистике (Автоматическая обработка текста). — М.: Наука, 1978. — 375 с.
446. Новиков А.М. О преемственности образовательных программ /Специалист, №4, 1997.
447. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования. /Педагогика, №3, 1998. — С.11-17.
448. Новиков А.М. Профессиональное образование России. Перспективы развития. — М.: ИЦПНПО РАО, 1997. — 254 с.
449. Новиков П.Н., Зуев В.М. Опережающее образование: гипотезы и реалии. — М.: Российский учебный центр федеральной службы занятости России, 1996. — 136 с.
450. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход. Труды Исследовательского центра. /Под научной ред. Н.А.Селезневой и А.И.Субетто. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. — 199 с.
451. Новые стандарты гуманитарного образования; проблемы реализации: Тез. конф. — Тюмень, 1996.
452. Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып. 1. — М.: Институт педагогических инноваций, 1995. — 113 с.
453. Новые ценности образования: забота—поддержки—консультирование. Вып.6. — М.: Инноватор, 1996. — 196 с.
454. Нормативно-методические материалы по формированию основных образовательных программ по направлениям высшего образования. Отчет о НИР № гос регистрации 01970009720. /Рук. профессор Ю.Г.Татур. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 121 с.
455. О высшем и послевузовском профессиональном образовании. Феде-

ральный закон от 22.08.96 №125-ФЗ (принят ГДФСРФ 19.07.96) /«Собрание законодательства РФ», 26.08.96, №35, ст.4135, Российская газета, №164, 29.08.96.

456. Об образовании. Закон РФ от 10.07.92 №3266-1(ред. от 13.01.96). Источник публикации: собрание законодательства РФ от 15.01.96, №3, ст.150, «Российская газета», №13, 23.01.96.
457. Обзор национальной образовательной политики Российской Федерации (доклад экспертов). /Организация экономического сотрудничества и развития. Центр сотрудничества со странами, экономика которых находится в стадии переходного периода. Директорат по образованию, труду, занятости и социальной политике. — М., 1997. — 195 с.
458. Обзор национальной образовательной политики. Российская Федерация — OECD, 1998. — 144 с.
459. Образование в 2000 году. Исследовательский проект. — М., 1977. — 168 с.
460. Образование взрослых к контексте непрерывного образования. III Международная конференция по образованию взрослых. Вып. 5. //Изд. ЮНЕСКО, русский текст. — Париж, 1972.

461. Образование и наука на пороге третьего тысячелетия. /Материалы Международного конгресса ЮНЕСКО. Т.2. — Новосибирск, 1996. — 236 с.
462. Образование ради устойчивого будущего: Междисциплинарное видение для согласованного действия. — ЮНЕСКО, 1997. — 45 с.
463. Образованная Россия: Специалист XXI века. Проблемы российского образования на рубеже третьего тысячелетия. /Материалы III съезда Петровской академии наук и искусств и IV научной сессии Научного совета ПАНИ по образованию. /Под ред. А.И.Субетто. — СПб.: ПАНИ, 1997. — 224 с.
464. Образовательные стандарты. материалы методологического семинара. — М., 1996. — 215 с.
465. Образовательные стандарты: Материалы международного семинара. — С.-Петербург: Образование, 1995.
466. Образовательный стандарт вуза. Совершенствование содержания и технологии учебного процесса: Тез. докл. — Томск, 1997.
467. Образовательный стандарт. Высшая школа. Социально-гуманитарные дисциплины. Руководящий документ Республики Беларусь. — Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 1998. — 24 с.
468. Общее руководство качеством и стандарты по обеспечению качества. Ч.1: Руководящие указания по выбору и применению. ИСО 9000-1. Первое издание 01.07.1994. — 45 с.
469. Общее среднее образование России: Сборник нормативных документов 1995-1996 гг. (Сост. М.Р.Леонтьева, Н.Н.Гара, А.М.Водянский). — М.: Новая школа, 1995. — 303 с.
470. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Советская энциклопедия, 1970. — 900 с.
471. Определение стандартов образования в странах восточной части Карибского бассейна. Включение 4.4. Доклад о положении дел в области образования в мире за 1993 год. ЮНЕСКО.
472. Осовский Е.Г. Педагогическая наука в Российском зарубежье: истоки и ориентиры. /Педагогика, №4, 1997. — С. 88-94.
473. Осуга С. Обработка знаний. — М.: Мир, 1989.
474. Отчет о научно-исследовательской работе Института среднего профессионального образования за 1994 г. — Казань: ИССО РАО, 1995.
475. Отчет о работе Российской академии образования за 1996 год. Части I и II. — М.: РАО, 1997.
476. Отчет о работе Российской академии образования за 1997 год. Части I и II. — М.: РАО, 1998.

477. Пахомов Н.Н. Актуальные методологические проблемы образования /Современная высшая школа, 1984, №4. — Варшава.
478. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем //Философия образования XXI века. — М., 1982.
479. Пахомов Н.Н., Кошелева В.Л. Философско-методологические основы социального нормирования в системе непрерывного образования. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 48 с.
480. Пахомов Н.Н., Татур Ю.Г. Технологический вызов — Новая революция в образовании? //Вестник высшей школы, №1, 1988. — С. 13-23.
481. Пахомова Е.Е. Становление институтов сферы образования. /Педагогика, №2, 1996. — С. 3-7.
482. Педагогика, 1996, №4.
483. Педагогика, 1995, №6.
484. Педагогика, 1996, №2.
485. Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах. — М.: Советская энциклопедия, 1968.
486. Педагогическое обеспечение государственного образовательного стандарта образования /Под ред. В.П.Беспалько. Вып. 1.— М., 1994.
487. Пересмотренная рекомендация о техническом и профессиональном образовании (19.11.74). ЮНЕСКО.
488. Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: Дисс. д-ра пед. наук. — М.: МГПУ, 1995.
489. «Перспективы: вопросы образования». Ежеквартальное издание ЮНЕСКО, №1/2, 1994 (85/86).
490. «Перспективы: вопросы образования». Ежеквартальное издание ЮНЕСКО, №3/4, 1994 (87/88).
491. Перспективы: вопросы образования. Ежеквартальное издание ЮНЕСКО, №1, 1993.
492. «Перспективы: вопросы образования». Ежеквартальное издание ЮНЕСКО, №3, 1992 (78/79).
493. Перспективы развития непрерывного образования. — М., 1990.
494. Перцев А.В. Типы методологий историко-философского исследования. Закат рационализма. — Свердловск: Изд. Урал. ун-та, 1994.
495. Петин Б.Ф. К обновлению государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. /Материалы Всероссийской конференции «Проблемы качества образования». — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — С. 65-67.
496. Петин Б.Ф. Разработка технологии (средства, способы, методы) и моде-

- ли согласованности различных компонентов образовательных стандартов. Отчет по НИР / УДК 371.001.57:006.015.5. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 57 с.
497. Петин Б.Ф., Сахаров Ю.С., Соколов В.М. и др. Особенности проектирования образовательно-профессиональных программ по направлению /Тез докл. Российского совещания-семинара «Оптимальное проектирование технических устройств и автоматизированных систем». — Воронеж: Воронежский политехн. институт, 1992. — С. 115-116.
498. Петров Ю.А., Фридман Л.М. О некоторых применениях математической логики и теории автоматов к задачам программированного обучения //Логика и проблемы обучения /Под ред. Б.В.Бирюкова и В.Г.Фабера. — М.: Педагогика, 1977. — 216 с.
499. Петров Ю.К. Структура национальных теорий. — М., 1972. — 127 с.
500. Петров Ю.М. Модель непрерывного профессионального образования. — Н.Новгород, 1994. — 132 с.
501. Печенюк И.Г. Организация познавательной деятельности студентов на основе типологии профессиональных задач: Дисс. канд. пед. наук. — М., 1984.
502. Печчеи А. Человеческие качества. — М.: Прогресс, 1986.
503. Пилиповский В.Я. Неогуманистическая стратегия обучения в западной практике // Педагогика и народное образование за рубежом. Вып.8. — М., 1992.
504. Пилиповский В.Я. ФРГ: педагогический взгляды Хартмута фон Хентига. /Педагогика, №2, 1998. — С. 97-101.
505. Пилиповский В.Я. Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогики. /Педагогика, №1, 1997. — С. 104-111.
506. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. — М., 1985. — 232 с.
507. Пис-Ленн Марджори. Обеспечение качества образования: варианты решения в различных странах мира /Высшее образование в Европе, т.XVIII, №3, 1993./
508. Платон. Парменид. Собр. соч. в 3-х томах. Т.2. — М., 1970.
509. Плахов В.Д. Социальные нормы: философские основания общей теории. — М.: «Мысль», 1985. — 254 с.
510. Пломп Т., Воогт Й. Программа «Образовательные стандарты и оценка» — российско-голландское сотрудничество в области образования //Образовательные стандарты. Материалы Международного семинара. — СПб.: Образование, 1995. — 167 с.
511. Плотинский Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов. — М.: Логос, 1998. — 280 с.

512. Подготовка специалиста в области образования: Анализ и оценка качества. Вып.3. — СПб.: Образование, 1996.
513. Подиновский В.В., Гаврилов В.М. Оптимизация по последовательно применяемым критериям. — М.: Советское радио, 1975. — 192 с.
514. Полонский В.М. Информационно-поисковый тезаурус по народному образованию и педагогике. /Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов. Отв. ред. Е.В.Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург, 1996. — С. 35-47.
515. Полонский В.М. Тезаурус информационно-поисковый по народному образованию и педагогике. Рег. № 126.91.
516. Полонский В.М. Тезаурус информационно-поисковый по народному образованию и педагогике. Рег. № 126.95.
517. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов /Отв. ред. Е.В.Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург, 1996. — 340 с.
518. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов /Отв. ред. Е.В.Ткаченко. Вып. 3. — Екатеринбург: Изд. «СВ-96», 1998. — 352 с.
519. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов. Вып.1. — Екатеринбург, 1995. — 224 с.
520. Попкевиц Томас. Политическая социология образовательных реформ: Власть и знание в образовании, подготовке учителей и исследовании. Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. В.С.Собкин. — М.: Центр социологии образования РАО, 1998. — 366 с.
521. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления. — М., 1996. — 192 с.
522. Пригожин И.Р., Стингерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. — М.: Прогресс, 1986.
523. Принципы учета особенностей педагогической терминологии при построении тезауруса (для использования в автоматизированной системе) //Принципы и методы автоматизации информационных процессов в отраслевой системе педагогической информации. — М., 1990.
524. Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. /Советская педагогика и школа, №5. — Тарту, 1982. — 127 с.
525. Проблемы повышения качества профессионального образования на основе государственного стандарта. /Материалы Всероссийских педагогических пленумов (г. Саратов). — М.: Институт профессионального образования, 1994. — 190 с.
526. Проблемы психологии образования /Сб. статей. Под ред. д-ра психол. наук А.А.Вербицкого. — М., 1992.
527. Прогностическая концепция целей и содержания образования. /Под ред. И.Я.Лернера. — М., 1994. — 130 с.

528. Прогностические модели системы образования в зарубежных странах. — М., 1994. — 104 с.
529. Прокументова Г.Н. Цель в педагогике: догматическое и парадигматическое определение. — Новосибирск: Мастер-Класс, 1996.
530. Протанская Е.С. Воспитание как диалог и формирование субъекта культуры. /Автореферат дисс. на соиск. степени д-ра пед. наук. — СПб., 1994. — 32 с.
531. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. — М., 1995. — 234 с.
532. Психология. Словарь. /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошеского. 2-е изд. испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
533. Путилин В.Д. Формирование личности молодого рабочего в условиях становления системы непрерывного образования. — М., 1994.
534. Пятая Международная конференция по образованию взрослых (Гамбург, Германия, 14-18 июля, 1997 г.). Заключительный доклад — ЮНЕСКО, 1997. — 49 с.
535. Равич Диана. Перед законами Ньютона, Фарадея и Дарвина все штаты равны. /Чужая азбука. Приложение к “Учительской газете”, №№ 35-38, 1996.
536. Радионов В.Г. Теоретические основы педагогического проектирования : Дисс. д-ра пед. наук. — СПб, 1996.
537. Развитие образования и науки на пороге XXI века. — М., 1996. — 215 с.
538. Разумовский В.Г. Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 г. /Педагогика, №3, 1993.
539. Расчетина С.А. Современная социокультурная ситуация и стандарт образования. (Методический аспект) //Образовательные стандарты: Материалы Международного семинара. — СПб.: Образование, 1995. — 167 с.
540. Реализация нового содержания гуманитарного образования в высшей школе. /Материалы Всероссийского совещания преподавателей гуманитарных наук высших учебных заведений РФ 19-20 апреля 1995. Ч.1 и 2. — Тверь, 1996.
541. Ревзин И.И. Логическая модель как средство научного исследования. //Вопросы философии, 1960, №1. — С. 82-90.
542. Ревзин И.И. Современная структурная лингвистика. — М, 1977.
543. Региональный компонент в гуманитарном образовании: Тез. конф. — Рязань, 1997.
544. Реймерс А.Ф. Надежда на выживание человека: Концептуальная экология. — М.: «Россия молодая» — Экология, 1992. — 367 с.
545. Рекомендации о развитии образования взрослых (26.11.76) /В сб.: Международное законодательство об образовании. — М.: Социально-

- политический журнал, 1994.
546. Рене Ф. Селестен. Избранные сочинения. Образование и бизнес. Рефлексия в науке и обучении. — М., 1984. — 167 с.
547. Рерих Н.К. Избранное. — М.: Советская Россия, 1979.
548. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. ЮНЕСКО, 1995. — 47 с.
549. Реформа образования в современном мире, глобальные и региональные тенденции. — М, 1995. — 193 с.
550. Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования (исходные позиции, цели, принципы, этапы реализации) /Доклад Минобразования России. — М., 1992.
551. Реформирование образования в России. Круглый стол. /Педагогика, №5, 1997. — С. 17-41.
552. Робертс Ф.С. Дискретные математические модели с приложениями к социальным, биологическим и экологическим задачам. — М., 1986.
553. Рождественский С.В. Очерки по истории систем народного просвещения в России XVII-XIX в.в. — СПб., 1912. — 287 с.
554. Розанов В.В. Сумерки просвещения. — М.: Педагогика, 1990.
555. Розин В.М. Формирование естественных, технических и гуманитарных наук. Дисс. д-ра философских наук. — М.: ИФ РАН, 1991. — 300с.
556. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения //Философия образования для XXI века: Сб. статей. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992.
557. Розов Н.С. Конструктивная аксиология и интеллектуальная культура будущего //Философия образования для XXI века: Сб. статей. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992.
558. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования (основания реформы гуманитарного образования в высшей школе). — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — 154с.
559. Розов Н.С. Ценностное обоснование гуманитарного образования в современном мире. Дисс. д-ра филос. — Новосибирск: НГУ 1993. — 305 с.
560. Романов И.В., Хван А.А. Семантическое поле понятия «профессия». Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов /Отв. ред. Е.В.Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург, 1996. — С. 248-256.
561. Роменец В.А., Моргунов И.Б., Нерсесов Т.В. Методика научного обоснования определения содержания обучения по специальности на средоснове новых квалификационных требований. Часть II. Исследование и оптимизация логической и содержательной структуры обучения.

- Сквозная программа обучения. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — 87 с.
562. Россия: образование в переходный период. Доклад сотрудников и консультантов Всемирного банка. 1995. — 155 с.
563. Ростовцев А.Н. Содержание общего образования как философско-методологическая проблема. // Автореферат дисс. на соиск. уч. степени д-ра философских наук. — СПб., 1992. — 48 с.
564. Русский космизм. Антропология философской мысли. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 368 с.
565. Рябов Г.И. Закон эффективности обучения /Педагогика, №1, 1993.
566. Савельев А.Я. и др. Высшее образование в России: Очерки истории до 1917 года. /Под ред. В.Г.Кинелева. — М.: НИИ ВО, 1995. — 352 с.
567. Савинков Ю.А. Математическое обеспечение автоматизированного проектирования образовательной системы. — Воронеж: Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1998. — 56 с.
568. Садовничий В.Н., Юдин Э.Г. Задачи, методы и приложения общей теории систем //Исследования по общей теории систем: Сб. переводов. — М.: Прогресс, 1969. — С. 3-22.
569. Саймон Б. Общество и образование. — М., 1989. — 235 с.
570. Саха Лоренс Дж. Университеты и национальное развитие в развивающихся странах //Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, (78/79), №3, 1992. — С. 106-116.
571. Сборник аннотаций научно-исследовательских работ и научно-методической продукции НИИ ВО в 1998 году. — М.: НИИ ВО, 1998. — 48 с.
572. Сборник аннотированных отчетов по научно-исследовательским работам, выполненным Исследовательским центром в 1997 году. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 115 с.
573. Сборник аннотированных отчетов по научно-исследовательским работам, выполненным Исследовательским центром в 1998 году. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 82 с.
574. Сборник документов по проведению аттестации и аккредитации дошкольных образовательных учреждений. — М.: Минобразование России, 1996. — 125 с.
575. Сборник тестовых заданий для итоговой государственной аттестации выпускников медвуза по специальности 040100 — «Лечебное дело». Вып.1 — М.: Московская медицинская академия им. И.М.Сеченова, 1998. — 376 с.

576. Селезнева Н.А. Проблемы квалиметрии при создании систем дуального управления качеством высшего образования //Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Кн. 1, часть 2. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. С. 4-8.
577. Селезнева Н.А. Автоматизация проектирования систем управления качеством высшего образования: Автореферат дисс. на соискание ученой степени д-ра техн. наук в форме научного доклада. — Воронеж: Воронежский политехнический институт, 1992. — 37 с.
578. Селезнева Н.А., Борисова Н.В. и др. Методические рекомендации по выбору образовательных технологий под основные образовательные программы. Отчет по НИР. / УДК 378.147. № госрег. 01.9.70 009735 — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 108 с.
579. Селезнева Н.А. Научное обоснование современной реформы управления качеством высшего образования //Материалы советско-финского семинара. — Хельсинки, 1990. — С. 88-91. (на англ. яз.).
580. Селезнева Н.А. Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием. /Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Материалы третьего Симпозиума. Часть 3. Под ред. Н.А.Селезневой и А.И.Субетто. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. — С. 3-26.
581. Селезнева Н.А. Социальные нормы по качеству развития человека как цели образования и самообразования: Тез. докл. Международной научно-методической конференции. — Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет, 1993. — С. 7-17.
582. Селезнева Н.А., Леонтьев А.А. Методические рекомендации по согласованию требований государственного образовательного стандарта к уровню и содержанию образования выпускников учебных заведений среднего (полного) общего образования и абитуриентов высшей школы (языковое образование). Отчет по НИР. / УДК 378.14 № госрег. 01.9.70 009726. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 13 с.
583. Селезнева Н.А., Максимов Н.И. и др. Нормативно-методические материалы по обновлению государственного образовательного стандарта подготовки бакалавров. Отчет по НИР / УДК 378.14:006.34:006.054 № госрег. 01.9.70 009727. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 14 с.
584. Селезнева Н.А., Соколов В.М. и др. Методологические основы функционирования и развития системы непрерывного образования //Материалы Международной конференции «Экономика и управление высшей школой». — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — С. 182-189.
585. Селезнева Н.А., Татур Ю.Г., Зимняя И.А. Проблемы методологии и тео-

- рии согласованности государственных образовательных стандартов в системе непрерывного образования //Актуальные проблемы качества образования Проблемы методологии, теории и практики проектирования, согласования и развития государственных образовательных стандартов в системе непрерывного образования. Труды Исследовательского центра — М.: Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1997. — С. 8-18.
586. Селезнева Н.А., Татур Ю.Г. Об основных практико-ориентированных работах академического сообщества высшей школы России в области образовательных стандартов // Актуальные проблемы качества образования Проблемы методологии, теории и практики проектирования, согласования и развития государственных образовательных стандартов в системе непрерывного образования. Труды Исследовательского центра — М.: Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1997. — С. 19-25.
587. Семушина Л.Г. Стандарты уровней профессионального образования, их значение для разработки содержания подготовки специалистов (Проблемы непрерывного образования: обзорная информация). Вып. 1 — М.: НИИВО, 1993. — 28 с.
588. Семушина Л.Г. Теоретические основы формирования содержания профессионального образования и обучения: Дисс. д-ра пед. наук. — М.: МГПУ, 1991.
589. Сенашенко В.С. Магистратура: Второе рождение /Высшее образование в России, №3, 1993. — С. 92-99.
590. Сенашенко В.С., Козлов В.Н., Розина Н.М. Перед новыми возможностями /Высшее образование в России, №4, 1997. — С. 14-17.
591. Сергазин Ж.Ф. Введение в социальное моделирование. — Л., 1991.
592. Сергеев В.М. Когнитивные методы в социальных исследованиях /Язык и моделирование социального взаимодействия. — М.: Прогресс, 1987. — с.3-20.
593. Сериков В.В. Гуманизация технического образования: методологический аспект: Тез. докл. Республиканской научной конференции. — Каунас: Каунасский политехн. институт, 1989, вып. 1. — С. 22-23.
594. Сериков Г.Н. Образование. Аспекты системного отражения. — Курган, 1997.
595. Сидоров А.А. Информация — универсальный атрибут материи? /Вестник РАН, 1997, 18.
596. Силин А.А. Информация — третья составляющая картины мира /Вестник РАН, 1992, №8.
597. Силин А.А. О единстве и саморазвитии мира /Вестник РАН, 1993, №4.
598. Силкина Н.В. Системный подход как методологическая база исследования дополнительного образования /Новые технологии в науке и образовании. — Новосибирск.: Изд. НГАУ, 1998. — С.73-80.

599. Симонов П.Ф., Егоров П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности. — М., 1989. — 210 с.
600. Сингх Джасбир Сарджит. Опыт четырех новых индустриальных стран Азии /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №3, 1992. — С. 186-201.
601. Сингх Раджа Рой. Образование в условиях меняющегося мира. //Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО. (81), №1, 1993. — С. 7-21.
602. Системогенетика образования, образовательные циклы и образовательное общество в XXI веке /Материалы секции «Закономерности развития образования и формирование поколений XXI века. III Международной Кондратьевской конференции /Под ред. А.И.Субетто и В.В.Чекмарева. — Кострома: КГПУ, 1998. — 220 с.
603. Ситаров В.А. Ассоциация «Обучение и воспитание в духе ненасилия и ее гуманистическая направленность //Гуманизация идеалов в профессиональной практике учителя: Тезисы межвузовской научной конференции. — Вологда, 1992.
604. Слостенин В.А. Гуманитарная культура специалиста /Актуальные проблемы гуманитарного образования на пороге XXI века. — М., 1996.
605. Слостенин В.А. и др. Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1997.
606. Слостенин В.А. Путь к духовности ///Ленинец, №8, 1991.
607. Слостенин В.А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения /Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология. — Белград 1996.
608. Слостенин В.А., Колесова А.К. Формирование теоретических основ советского педагогического образования //Теория и практика высшего педагогического образования. — М., 1987.
609. Смирнова Э.С. Пути формирования модели деятельности специалиста с высшим образованием. — Л.: Изд. ЛГУ, 1977. — 136 с.
610. Собкин В.С., Кузнецов Н.И. Российских подростков 90-х: Движение в зону риска. Аналитический доклад. — М.: ЮНЕСКО, 1998. — 120 с.
611. Совершенствование качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями ГОС. Научно-методическая конференция. — Хабаровск, 1996.
612. Современная картина мира. Формирование новой парадигмы. — М., 1997.
613. Современная философия науки. — М.: Логос, 1996.
614. Современный словарь иностранных слов. — М.: Русский язык, 1992. — 602 с.

615. Соколов В.М. Концепция подготовки педагогов в многоуровневой структуре университетского образования //Проблемы перехода к многоуровневому высшему образованию: Сб. статей. — Н.Новгород: Изд. Нижегородского университета, 1994. — С. 97-116.
616. Соколов В.М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт). — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. — 86 с.
617. Соколов В.М. Стандарты в управлении качеством образования. — Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. университета, 1993. — 126 с.
618. Соколов В.М. Теоретические основы проектирования образовательных стандартов (общедидактический аспект). /Диссертация на соискание ученой степени д-ра пед.наук. — Нижний Новгород, 1997. — 410 с.
619. Соколов В.М., Воробьев В.М. Экспертный метод отбора минимальной совокупности определений, понятий, законов, алгоритмов: Тез. докл. Международной научно-методической конференции. — Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет, 1993. — С. 134-135.
620. Соколов В.М., Захарова Л.Н., Соколова В.В., Гребенев И.В. Проектирование и диагностика качества подготовки преподавателей. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. — 160 с.
621. Сокулер З.А. Проблема обоснования знания. Гносеологические концепции Л.Витгенштейна и К.Поппера. — М., 1998.
622. Соловьев В.П., Моргунов И.Б. и др. Разработка согласованных ГОСов для трех уровней (высшее, среднее профессиональное, начальное профессиональное) образования в области металлургии. Отчет по НИР. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 23 с.
623. Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. — М.: Республика, 1996. — 479 с.
624. Солодухин Ю.Н. Нормативные системы в управлении обществом и их логический анализ. //Научное управление обществом. Вып. 1. — М., 1967. — 297 с.
625. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество /Пер с англ. — М., 1992. — 542 с.
626. Социально-философские проблемы образования. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — 61 с.
627. Социально-философские проблемы современного образования. — М., 1986.
628. Социальные технологии государственного управления. Учебное посо-

бие. М.-Н.Новгород, 1996.

629. Социология и образование на пороге третьего тысячелетия. /Материалы Международного конгресса ЮНЕСКО «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия». Секция XI «Основные направления развития социологии и эволюция наук о человеке и обществе.. /Под ред. С.И.Григорьева и Л.Г.Гусляковой. — Барнаул, 1996.—215 с.
630. Социология молодежи: Учебник. /Под ред. проф. В.Т.Лисовского. — СПб.: Изд. С.-Петербургского университета, 1996. — 460 с.
631. Стаббс Уильям. Профессиональные квалификации в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии. Доклад «Российская Федерация /Европейский Фонд Образования» /Материалы семинара. — М.: Ярославль, 1998. — 15 с.
632. Стаерес Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. /Под ред. И.Ф.Талызиной. — М.: Педагогика. 1984. — 472 с.
633. Стандарты высшего педагогического образования и подготовка учителя. Круглый стол. /Педагогика, №6, 1996. — С. 58-66.
634. Стандарты и мониторинг в образовании. №1, 1998.
635. Стандарты по обеспечению качества. ISO 9000. Международный корпус экспертов, март, 1997. — 42 с.
636. Стандарты профессионального обучения. Доклад рабочей группы ETF. — Берлин, 1996. — 19 с.
637. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. 2-е изд. — М., 1997.
638. Стефанов Н. Теория и метод в общественных науках /Пер. с болг. — М., 1967.
639. Стефанов Н., Яхиел Н., Качанов С. Управление, моделирование, прогнозирование. — М., 1972.
640. Стратегия и средства практического применения стандартных требований в системе профессионального образования. //Заседание подгруппы С. 24-26 марта 1997 г. Прага. — 45 с.
641. Стратегия развития образовательных систем. Понятийно-терминологический словарь /Ред. и сост. В.М.Полонский. — М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании, 1993. — 110 с.
642. Стрикун Н.Г. Педагогический анализ целеполагания современного российского образования. /Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. — М., 1998. — 20 с.
643. Стрюков Г.А. //Педагогика, № 6, 1995.
644. Стрюков Г.А. О единстве критериального и нормативного подходов к оцениванию знаний учащихся //Психологический журнал, 1995, т. 16, №2. — С. 120-127.

645. Субетто А.И. Исследование проблемы качества сложной продукции /Дисс. д-ра экон. наук. — Л., 1987. — 722 с.
646. Субетто А.И. Концепция стандарта качества базового высшего образования. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — 46 с.
647. Субетто А.И. Методология стандартизации непрерывного образования: проблемы и пути их решения. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 70 с.
648. Субетто А.И. Общественный интеллект: социогенетические механизмы развития и выживания (философско-методологические основания и начала теории общественного интеллекта). Автореферат диссертации в виде доклада на соискание ученой степени доктора философских наук. — Нижний Новгород, 1995. — 54 с.
649. Субетто А.И. Проблемы фундаментализации источников содержания высшего образования. Кострома-М.: КПКУ, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. — 332 с.
650. Субетто А.И. Системогенетика и теория циклов. В 2-х частях. СПб.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. В 2-х частях, 1994, Часть 1. — 243 с., Часть 2. — 260 с.
651. Субетто А.И. Системотологические основы образовательных систем. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. — 636 с.
652. Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие (интеграционный процесс). — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. — 168 с.
653. Суд над системой образования: стратегия на будущее. — М., 1991. — 243 с.
654. Судаков К.В. Информационный принцип в физиологии: анализ с позиций общей теории функциональных систем. /Успехи физиологических наук. Том 26. М., 1995, № 4.
655. Сэдлак Ян. Развитие высшего образования в Восточной и Центральной Европе в свете перемен /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №3, 1992 (78/79). — С. 202-214.
656. Талызина И.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста. /Вестник высшей школы, 1986, №3. — С.10-14.
657. Татур Ю.Г. Образовательная система России: высшая школа (Методы и опыт анализа и проектирования — М., 1999. — 202 с. (в печати).
658. Татур Ю.Г. Высшее образование в России в XX веке(антропоцентрический взгляд): Вчера. Сегодня. Завтра. — М., 1994.
659. Татур Ю.Г. и др. Нормативно-методические материалы по порядку

формирования основных образовательных программ по направлениям высшего образования (с примерами). Отчет по НИР (заключительный) / УДК 378.14 № госрег. 01.9.70 009729. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 80 с.

660. Татур Ю.Г. и др. Общая методика согласования целей, структуры и содержания образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования. Отчет по НИР / УДК № 14.15.25. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. — 51 с.
661. Татур Ю.Г. Система образования Франции. Аналитический обзор материалов французско-российского семинара. — М., 1994.
662. Татур Ю.Г., Байденко В.И., Розина Н.М. Государственные образовательные стандарты в среднем и высшем профессиональном образовании // Стандартизация образования. — М.: Московский комитет образования. Московский институт развития образовательных систем, Московский колледж по подготовке социальных работников №327, 1997. — С. 7-10.
663. Тезаурус информационно-поисковый одноязычный. Правила разработки, структура, состав и форма представления. ГОСТ 7.25-80.
664. Тезаурус ЮНЕСКО-МБП по образованию, 4-е изд. 1-е изд. на русском яз. Пер. В.М. Пивоварова-ЮНЕСКО, 1992. — 356 с.
665. Теоретико-методологические проблемы социального прогнозирования и социального проектирования в условиях научно-технического прогресса. — М., 1986. — 249 с.
666. Теоретические основы непрерывного образования /Под ред. В.Г.Огородникова. — М., 1987. — 207 с.
667. Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.
668. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Круглый стол. /Педагогика, №5, 1996. — С. 72-80.
669. Тилак Джандхиала Б.Г. Приватизация в сфере высшего образования — Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №3, 1992. — С. 81-96.
670. Тихомиров Н.П. и др. Моделирование социальных процессов. — М., 1993.
671. Толстой Л.Н. Путь жизни. — М.: Республика. — 431 с.
672. Толстых А.В. Гуманитаризация образования и актуальные проблемы эстетического воспитания. /Педагогика, №4, 1996. — С. 9-13.
673. Толстых А.В. Личность: историческая семантика и проблема понятийного определения /Философские исследования, 1995, №3.
674. Трой М. Социология образования //Американская социология. Пер-

- спективы, проблемы, методы. — М.: Прогресс, 1972.
675. Тряпицина А.П. и др. Разработка образовательных стандартов Петербургской школы. — СПб.: Центр научной информации, 1995. — 179 с.
676. Тургенев И.С. Романы. Переиздание. — М.: «Московский рабочий», 1972. — 608 с.
677. Турченко В., Колесников Л. Стратегия образования в России: кризис и перспективы // Обозреватель, 1997, №9. — С. 59-63.
678. Турченко В.Н. Ориентация на образы будущего как методический принцип построения модели специалиста // О методологических и методических принципах построения модели специалиста высшей квалификации. — Томск: Изд. Томского университета, 1979. — С. 32-37.
679. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. — М.: Мысль, 1971. — 311 с.
680. Укрепление партнерства и сотрудничества в интересах развития образования в Европе. Деятельность ЮНЕСКО в сфере образования в регионе Европы (1994-1997 гг.). / Документ ЕД-97/WS/21 — Париж, ЮНЕСКО, 1997. — 21 с.
681. Управление качеством и обеспечение качества. Словарь. ISO 8402: 1994 (E/F/R). — 38 с.
682. Управление развитием школы / Под ред. М.М.Поташкина и В.С.Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.
683. Учебно-методические материалы многоуровневого университетского образования. / Ред. колл.: А.Н.Тихонов, В.А.Садовничий и др. — М.: Изд. МГУ, 1994. — 184 с. (Программа «Университеты России»)
684. Учебные стандарты школ России. / Под ред. В.С.Леднева, Н.Д.Никандрова, М.Н.Лазутовой. — М.: «ТЦ...», «Прометей», 1998. — 380 с.
685. Учебные стандарты школ России. Начальное образование / Под ред. В.С.Леднева, Н.Д.Никандрова. — М.: Прометей, 1997.
686. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 1. — М., 1988.
687. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т., Т.2. — М., 1988.
688. Федерализм и управление образованием в федеративном государстве. Региональные образовательные нужды. Развитие региональной образовательной политики Европейского Союза в России: Тез. конф. — Казань, 1997.
689. Федоров И.Б., Еркович С.П., Коршунов С.В. Высшее профессиональное образование: мировые тенденции (Социальный и философский аспекты). — М.: Изд. МГТУ им. Н.Э.Баумана, 1998. — 368 с.
690. Филонов Г.Н. К вопросу обновления парадигмы воспитания / Тезисы научно-практической конференции. — М., 1997.

691. Филонов Г.Н. Социальная педагогика: сопряжение наук о человеке /Педагогика, №6, 1996.
692. Филонов Г.Н. Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития. /Педагогика, №6, 1997. — С. 36-42.
693. Философия образования // Круглый стол журнала "Педагогика", 1995 №4.
694. Философия образования для XXI века. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992.
695. Философия образования. — М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. — 288 с.
696. Философия образования: состояние проблемы // Вопросы философии, 1995 № 2.
697. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного круглого стола). //“Вопросы философии”, 1995, № 11.
698. Философский словарь. /Под ред. И.Т.Фролова. 6-е изд., перераб и доп. — М.: Политиздат, 1991. — 560 с. (с.511).
699. Философско-методологические основания системных исследований. — М., 1983.
700. Философско-психологические проблемы развития образования. — М.: РАО, 1994.
701. Философско-психологические проблемы развития образования. /Под ред. В.В.Давыдова. — М., 1981. — 238 с.
702. Фишасова М.Е. Проблема диагностики качества образования в высшей школе США: Дисс. кад. пед. наук. — М., 1973. — 183 с.
703. Фишер М.И. Демократизация образования по-российски: снова в начале пути. /Педагогика, №3, 1996. — С. 3-8.
704. Форрестер Дж. Мировая динамика - М.: Прогресс, 1978.
705. Форрестер Дж. Основы кибернетики предприятия: (Индустриальная динамика). — М., 1971. — 340 с.
706. Фостер Филипп. Профессиональное образование: сдвиг в политике Всемирного банка /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, №2, 1993.
707. Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. — 511 с.
708. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме. Работы разных лет. — М.: Политиздат, 1989. — 559 с.
709. Фролов И.Т. Перспективы человека: Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии обобщения. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1983. — 350 с.

710. Фромм Э. Психоанализ и этика. — М.: Республика, 1993. — 415 с.
711. Хазен А.А. Введение меры информации в аксиоматическую базу механики. М., 1996.
712. Хайдаров Явкашти. научно-педагогические основы единства общего и профессионального образования в средних специальных учебных заведениях. /Диссертация на соискание ученой степени д-ра пед. наук в форме научного доклада. — Ташкент, 1990. —35 с.
713. Харисова Л.А. Модульная разработка содержания гуманитарных предметов на базе элементов национальной культуры: Дисс. канд. пед. наук. — Казань, 1995.
714. Хейнеман С. Образование в странах Восточной Европы и Средней Азии: политика реформ. / Педагогика, №1, 1995. — С. 20-28.
715. Хиллз Грэм. Диверсификация в высшем образовании: опыт Соединенного Королевства /Высшее образование в Европе. Т. XIX, №4, 1994.
716. Хихловский Л.Б. Адекватность контроля знаний целям обучения (на примере ядерной и нейтронной физики в высшей школе): Дисс. канд. пед. наук. — М., 1983.
717. Холл А.Д. и Фейджен Р.Е. Определение понятия система //Исследования по общей теории систем: Сб.. переводов. — М.: Прогресс, 1969. — С. 252-282.
718. Хюсен Т. Образование в 2000 году. /Пер. со шведск. — М., 1987. — 315 с.
719. Хюсен Торстен. Идея университета: эволюция функции, проблемы./Перспективы. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО Вопросы образования, №3, 1992 (78/79). — С. 23-39.
720. Цейкович К.Н. и др. Анализ соответствия подходов к стандартизации образования в России и за рубежом. Отчет по НИР. / УДК 006.013:303.446:371., — М.: Исследовательский центр, 1997. — 180 с.
721. Цейкович К.Н. и др. Сравнительные исследования образовательных норм и стандартов России и ряда ведущих стран мира (США, Германия, Великобритания). Отчет о НИР. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 131 с.
722. Церих Л. Факторы, способствующие или препятствующие реформам высшего образования в европейских странах //Высшее образование в Европе, Т. XII, 1987 № 3.
723. Цимбал Л.А. Синергетика информационных процессов. Закон информативности и его следствия. — М.: Наука, 1995.
724. Чапаев Н.К., Воробьева Э.Л. Категориальные характеристики педагогической методологии. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов /Отв. ред. Е.В.Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург, 1996.

- С. 80-94.
725. Чекалева Н. Современные теории и технологии образования. — Омск, 1993. — 194 с.
726. Чижевский А.Л. Космический пульс жизни. — М.: Мысль, 1995.
727. Чистяков В.В. Системный подход в современной педагогической антропологии. — Ярославль, 1995. — 131 с.
728. Чугин-Русов А.Е. Образование и культура. //Педагогика, 1998, №1. — С. 9-18.
729. “Чужая азбука”. //Приложение к “Учительской газете” №№35-38; 39-42, 1996.
730. Чунаева А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение (Цель и деятельность). — Л.: Изд. ЛГУ, 1979. — 148 с.
731. Шадриков В.Д. Духовные способности. Изд. 3-е дополненное и перераб. — М.: Изд. «Магистр», 1998. — 182 с.
732. Шадриков В.Д. Качество образования и образовательные стандарты /Материалы Международной конференции «Качество высшего образования: требования к уровню и оценке подготовки специалистов в высшей школе» и Российско-финансового Семинара. — Новгород: Новгороду, 1995. — С. 4-11.
733. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Изд. корпорация «Логос», 1998 — 200 с.
734. Шадриков В.Д. Способности человека: Монография. — Москва-Воронеж, 1997.
735. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. — М., 1993. — 181 с.
736. Шадриков В.Д., Глазунов А.Г., Смирнов И.Н., Байденко В.И. и др. Система начального и среднего профессионального образования и подготовки кадров в Российской Федерации. Доклад по проекту «Национальная обсерватория» — TESIS (в печати). — М., 1997.
737. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. — М., 1991. — 125 с.
738. Шамова Т.И. Урок в современной школе и его педагогический анализ. — М.: МГПИ, 1987.
739. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление процессом формирования системы качеств знаний учащихся. — М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В.И.Ленина, 1990. — 112 с.
740. Шаповалов В.А. Высшее образование в системе культуры. — Ставрополь, 1996.
741. Шаповалов В.А. Высшее образование: современные модели, перспективы развития. — Ставрополь, 1996.

742. Швалб Ю.М. Соотношение цели и средства в учебной деятельности: Дисс. канд. пед. наук. — Киев, 1984.
743. Швырев В. Теория. //Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — С. 676-678.
744. Шевелева С.Г. Философско-методологические основы современной системы образования (постнеклассический подход): Дисс. д-ра филос. наук. — М.: 1996.
745. Шемякин Ю.И. Знание и информация - семантическая сущность материи. /Сб. статей "Информация и самоорганизация". — М.: Изд. РАГС 1996.
746. Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969. — 389 с.
747. Шихова О.Ф. Квалиметрический подход к разрешению проблем диагностики образовательных стандартов: Дисс. канд. пед. наук. — Ижевск, 1997.
748. Шишов С.Е. Государственные стандарты общего образования: опыт, проблемы, перспективы. — Москва-Якутск, 1997. — 216 с.
749. Шишов С.Е. Методология и технология разработки государственных образовательных стандартов общего среднего образования. /Автореферат диссертации на соискание ученой степени д-ра пед. наук. — М., 1997. — 36 с.
750. Шкандер В.И. О дескриптивном аппарате научных понятий педагогики /Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. трудов /Отв. ред. Е.В.Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург, 1996. — С/ 48-58.
751. Шмидт Г.В. Новые стандарты профессионального образования и обучения в Европе и США. Доклад «Российская Федерация /Европейский Фонд Образования» /Материалы семинара. — М.: Ярославль, 1998. — 24 с.
752. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы: Сочинения. — М.: ЗАО Изд. ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд. «Фолио», 1998 — 736 с.
753. Шрейдер Ю.А. Информация и метаинформация /НИТ, 1974, №4, сер. 2. — 148 с.
754. Штинова Г.Н. Особенности понятийно-терминологической системы педагогики и образования. /Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. научн. тр. Отв ред. М.А.Галагузова. Вып.3. — Екатеринбург: Изд. «СВ-96», 1998. — С. 294-313.
755. Штофф В.А. Моделирование и философия. — М.-Л., 1966. — 301 с.
756. Шукшунов В.Е., Взятьшев В.Ф., Романкова Л.И. Высшее образование в России: взгляд в XXI век. /Специалист, №10, 1993.
757. Шукшунов В.Е., Овсянников А.А. Системная модель организационно-экономической реформы образования в России. — М.: Международная академия наук высшей школы, 1997. — 46 с.

758. Шурикова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. — М., 1994. — 285 с.
759. Шэннон Р. Имитационное моделирование систем. Искусство и наука. — М.: Мир, 1978.
760. Щедровицкий Г.П. Исходные предпосылки и категориальные средства теории деятельности //Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектирование. — Л., 1975. — 32 с.
761. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. — М.: Знание, 1964. — 167 с.
762. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. — М., 1997.
763. Шурикова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. — М., 1994. — 285 с.
764. Эйкхофф П. Основы идентификации систем управления. — М., 1975, гл. 1,2.
765. Элли Роквелл. Этнография и образование в Латинской Америке. /Перспектива, (78/79), (Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО №3, 1992. — С. 9-20.
766. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х томах. /Под ред. С.Я.Батышева. — М.: АПО, 1998. — 568 с.: ил. Т.1-А-Л-1998.
767. Эшби У. Росс Теоретико-множественный подход к механизму и гомеостазу //Исследования по общей теории систем. — М.: Прогресс, 1969. — С. 398-441.
768. Эшер Жан-Клод, Шнвайе Тьерри. Новые подходы к финансированию после обязательного образования /Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, (78/79), №3, 1992. — С. 117-134.
769. Юдин Б.Г. Методологический анализ как направление изучения науки. — М., 1986.
770. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. — М., 1978. — 331 с.
771. Ягафарова Д.С. Теоретические основы преемственности профессиональной подготовки сельского учителя в школе и педагогическом вузе. /Автореферат диссертации на соискание ученой степени д-ра пед. наук. — Казань, 1991. — 37 с.
772. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996. — 96 с.
773. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. — М.: Логос, 1994. — 156 с.
774. Якушин В.А. Педагогическая психология. — СПб.: Полиус, 1998. — 639 с.
775. Ямбург Е.Ш. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы /Дисс. д-ра пед. наук в форме научного доклада. —

- М., 1997. — 62 с.
776. Ямпольский В.С. Образовательные стандарты высшей школы — методологические основы, разработка и применение. — Омск: Омский государственный педагогический университет, 1994. — 66 с.
777. Яныш Б. Менеджмент в машиностроении. Базовая модель стандартных требований в системе профессионального образования. Доклад «Российская Федерация /Европейский Фонд Образования» /Материалы семинара. — Прага, 1997. — 32 с.
778. Яныш Б., Ткалеч В. Стратегия и средства практического применения стандартных требований в системе профессионального образования. Доклад. — Прага, 1997. — 45 с.
779. Alma mater// № 6, 1991.
780. American National Standard. Quality Management and Quality Assurance Standards — Guidelines for the Application of ANSI /ASQ — 1994 or Q 90002 — 1994 to Education and Training Institutions — US, Wisconsin, American Society for Quality Control.
781. Anweiler et al. (Hrsg): Bildungssysteme in Europa. Weinheim und Basel, 4. Aufl. 1996. с. 165-192.
782. Birzea C. Educational Politics of the countries in transition. Strasbourg: Council of Europe, 1994.
783. Comparative Education. Contemporary issues and Trends. UNEACO. London-Paris, 1990.
784. Dolch Josef «Lehrplan des Abendlandes» Ruffingen. 1959 — 390 p.
785. Edelstein W., Herrman U. Potsdamer Modell der Weiterbildung. Zeitschrift für Pädagogik — Weinheim und Basel, N30, 1993.
786. Elzer, Hans Michael. Philosophische vertiefung Fragen zur Pädagogik und ihrer Theorie. Henn, 1974. — 321 p.
787. Forschungsgruppe Kammerer. Berufliche Vollzeitschulen und Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit — Basisdaten über die Berufsfachschulen Bildung in der Bundesrepublik — Deutschland, Daten und Analysen. Band 2. Klett-Cotta, 1992.
788. Harper Collins. A Glossary of the words used to Describe Occupational Standards and National Vocational Qualifications — London, PRIME ESO, 1997/ — 10 p.
789. Hohlen Dieter, Waldmann Peter und Ziemer Klaus. Zeitschrift der Politik. Band 4. Die östlichen und südlichen Länder. Verlag C.H. Beck München. с. 106-111.
790. Inkeles A., Smith D. Becoming modern L.: Heineman, 1974.
791. International Standard Classification of Occupation (ISCO — 88) /Geneva: International Labour Office, 1986. (Международная стандартная классификация занятости. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. — 61 с. Перевод, подготовка к печати

- К.Н.Цейковича).
792. Koch L. Logik des Lernens. Weinheim, 1991. — 252 с.
793. Lengrand P. An introduction to lifelong education. Paris, Unesco, 1970. Permanent education. Strassbourg. 1970/
794. Martens D. Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schluß für eine moderne Gesellschaft /Verlag W. Kohlhammer — Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1974/
795. Pakhomov N.N. World Education Report /UNESCO, 1991
796. Review of Tertiary Education and Research Policy in the Russian Federation /Organisation for Economic co-operation and Development DEELSA/ED (98) 14. — Paris, OECD, 1998. — 173 p.
797. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik — Stuttgart, Stliner, 1991.
798. Schelten A. Grundlagen Arbeitspädagogik — Stuttgart, Stliner, 1991.
799. Unesco: IBE education thesaurus Fifth edition — 1990: revised and enlarged — Unesco, 1991. — 140 p.
800. World Class Standards for American Education — Wash., D. C., 1992.
801. Y.Akimov, P.Anisimov, V.Baidenko e.t.c. The VET System in the Russian Federation: Recent Changes, Challenges and Reform Needs. Report prepared by the: National Observatory of the Russian Federation. — Moscow: European Training Foundation, 1998. — 86 p.
802. Zongman Dictionary of Contemporary English. Zongmann. — M.: Русский язык, 1992. — 1100 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние .....	.....
1.1. Идея непрерывного образования: исторический и сущностный аспекты.....	.....
1.2. Образовательный стандарт: ситуация в мире и России .....	.....
1.3. Выводы.....	.....
Глава 2. Проблемное поле стандартизации в образовании	62
2.1. Общая характеристика проблемного поля стандартизации в образовании .....	.....
2.2. Проблема разработки тезауруса образовательного стандарта .....	.....
2.3. Проблема формирования целостных концептуальных, теоретических и методологических оснований образовательного стандарта как актуальная междисциплинарная научная проблема .....	.....
2.4. Выводы.....	.....
Глава 3. Концептуальное пространство теории образовательного стандарта	125
3.1. Философский и парадигмальный ракурс образовательного стандарта .....	.....
3.2. Образовательный стандарт в контурах историко-эволюционного и культурно-исторического подходов к образованию..	.....
3.3. Казуальные и факторные детерминации образовательного стандарта .....	.....
3.4. Образовательный стандарт как объект концентрированного выражения социально-экономической и образовательной политики...	.....
3.5. Выводы.....	.....
Глава 4. Основная теория образовательного стандарта	206

4.1. Проблема создания целостной теории образовательного стандарта	
4.2. Генезис и дефиниция образовательного стандарта	
4.3. Объекты, структура и функции образовательного стандарта ...	
4.4. Образовательный стандарт и образовательная программа как взаимодействующие несущие конструкции образовательной системы.....	
4.5. Образовательный как социальная норма и информационная модель	
4.6. Логико-категорийный план теории образовательного стандарта (опыт построения тезариуса образовательного стандарта)	
4.7. Выводы	

Глава 5. **Методологические основания образовательного стандарта** 308

5.1. Структура и основания общей методологии образовательного стандарта	
5.2. Состояние и проблемы сложившейся методологической культуры образовательного стандарта (опыт системного анализа).....	
5.3. Задача системного социально-педагогического проектирования образовательных стандартов о образовательных программ	
5.4. Выводы	
Заключение	356
Литература	364