

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ЗДОРОВЬЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Наталья Геннадьевна Куликова,

д. психол. н., первый заместитель генерального директора АНО «Центр ноосферного здоровья», вице-президент НАНО по регионам Сибири, советник РАЕН, г. Москва

Современное развитие личности происходит в условиях чрезмерной изменчивости социальных взаимосвязей, функций основных социальных институтов, плюрализма культур и идеологий. Социализируя личность в неустойчивом мире, образование, будучи «самым подвижным элементом культуры» [2], вынуждено заниматься адаптацией детей и взрослых к самому феномену неопределенности и амбивалентности, направляя по пути непрерывной трансформации идеалов, целей, мотивов, образа действий. Находясь в ситуации когнитивного диссонанса и ценностной дезориентации, современный человек постоянно ощущает деструктивное состояние выбора, которое описывается деформациями смысловой системы, краткосрочными стратегиями и неэффективными способами выживания, многочисленными психосоматическими нарушениями у детей и взрослых.

Большинство современных исследователей в области образования осуществляет поиск оптимальных факторов развития в полипарадигмальном русле западной философии, где общая основа культурных, гуманистических ценностей искажается и вместе с тем масштабируется весь комплекс педагогических проблем. Однако уже на первом этапе разработки последних выявляется «гносеологический парадокс» (М.А. Розов), когда решение проблемной ситуации строится на основе анализа этой ситуации по принципам, которые и привели к состоянию и ощущению проблемности. Феномен «порочного круга» (*circulus vitiosus*) закономерно наращивает гносеологическую доминанту постнеклассической философии образования, которая поддерживает рост конкурирующих на фундаментальном основании методологий обучения и воспитания и закономерно приводит к состоянию «управленческого хаоса» (Б.А.

Бальчугов). В концептуальном отсутствии общих для личности и социума эволюционных механизмов скрывается наиболее серьезный, психологический в своей сущности, и инвариантный для разных школ вопрос *элиминации субъекта*, который педагогической общественности является в виде двуглавой проблемы **качества образования и здоровья** участников образовательного процесса.

Рядоположенные проблемы современной школы актуализируются на уровне национальных проектов («Образование», «Здоровье») и находят общее технологическое решение. Суть последнего заключается в разработке и внедрении мониторинга – системы непрерывного наблюдения за педагогической деятельностью на предмет соответствия ее желаемым результатам. Одно из самых необходимых условий и оснований мониторинга является нормирование, а потому его эффективность в первую очередь связывается с тем, насколько корректно и конкретно задаются стандарты и нормы развития его объектов. Высокую практичность мониторинг обнаруживает в учебной сфере, где действуют государственные стандарты содержания образования в части федерального компонента. Гносеологический парадокс здесь получает особенно яркое проявление в феномене смещения мотива отслеживания на его цель, когда идея повышения *качества* образованности, то есть целостности и объективности представлений о непрерывно и интенсивно меняющемся мире, замещается идеей повышения объективности *оценки качества* знаний, утверждая качество самого мониторинга как «контролирующей технологии» [4].

В последние годы особое – стратегическое – значение получают здоровьесберегающие технологии обучения и воспитания, реализующие инновационную функцию современной школы. Главным условием инновирования становится увеличение аппарата мониторинга за счет введения в структурно-функциональную организацию системы управления образования и отдельных учебных заведений Центра научных основ здоровья и развития – нового органа, функционирующего на основе использования средств и методов социально-педагогической, психологической, медико-физиологической

диагностики, прогноза, профилактики и реабилитации [5]. Модель Центра выстраивается в логике использования оздоровительного потенциала образовательного учреждения и в многолетней широкой практике утверждается как опыт организации средовых (внешних) условий, содействующих формированию, развитию и сохранению здоровья учащихся.

Система психолого-педагогического и медико-физиологического сопровождения образовательного процесса ориентируется на регулярные исследования и оценку резервов здоровья учащихся (учителей) по адаптируемости основных систем организма к воздействиям внешней среды, что рассматривается как конечный результат здоровьесбережения в процессе образовательной деятельности. В отслеживании приоритетное внимание получают психодинамические свойства нервной системы и нейродинамические характеристики, а также параметры психоэмоционального и когнитивного развития (мышление, память, внимание, речь, произвольная регуляция поведения), динамический учет которых в педагогической практике способствует дифференциации и индивидуализации обучения, снижению его психофизиологической цены, или, что одно и то же, развитию объективной – комплексной – оценки качества образования.

Будучи функцией социального управления, мониторинг строится по принципу социальной обратной связи и имеет итоговым результатом формирование у детей и подростков коммуникативных, валеологических, межкультурных и других технологических компетенций, необходимых в процессах срочной адаптации на разных ступенях образования. Между тем, любые педагогические нововведения, разработанные на базе конкретного тождества онтогенетического и деятельностного подходов (единства и взаимного отрицания биологической и социальной природы человека), снижают градиент субъектности личности, неизбежно сдерживая интенции ее непрерывного самообразования и самовоспитания. «Парадокс развития состоит в том, что оно имеет тенденцию прекращаться по достижении достаточно высокого уровня компетентности,

когда личность приобретает хорошо сформированную систему навыков, позволяющую ей легко и даже автоматически справляться с повседневными задачами в пределах принятой ею нормы» [3].

В психологии развития методологический нормоцентризм считается мало продуктивным и ограниченным, поскольку он не охватывает весь диапазон психических явлений, а выявляет в качестве показателей здоровья лишь те черты и свойства личности, которые могут содействовать выполнению определенных функций (социальных, физиологических). Отслеживание и контроль развития эмоционально-ценностных, бытийно-характерологических качеств личности представляется тем более проблематичным, что последние относятся к сферам длительного проявления во времени и, к тому же, невостребованных на рынке труда формируемых качеств личности. Итоги экспериментального изучения интересующих явлений по словам авторитетных ученых-психологов обычно представляют собой «кучу сырого фактического материала, порядочную разноголосицу во мнениях» (У. Джеймс), «ряд слабых попыток классификаций и эмпирических обобщений чисто описательного характера» (И.С.Кон). Поэтому и происходит перемещение внимания с трудноизмеримых показателей общего результата на те, которые легче поддаются измерению.

Психологические вопросы теории образования в последнее время по праву занимают центральное место в научно-педагогических дискуссиях. Сосредоточившись на европейских запросах педагогической практики, психология вошла в ситуацию методологического кризиса, и сегодня ограничивается рамками прикладной науки, «нередко проявляя слабость перед лицом насущных человеческих проблем» [12]. Известно, что жизненные противоречия, проявленные в болезнях, социальных конфликтах, техногенных катастрофах, локализуются в сознании каждой и всякой личности и с точки зрения формы, исследованной и обобщенной по спектрограммам энцефалограмм головного мозга, выступают как «расширение персонального и резкое сужение архетипического слоя» [1]. Именно здесь обнаруживается тотальная психодрама

отчуждения личности от своих естественных начал, сбой механизма биологической обратной связи и гипертрофия социальной обратной связи, ставшей основанием культурно-образовательного невроза детей и взрослых.

Большинство специалистов-психологов сходится в том, что здоровье не может быть сведено к простой сумме нормативных показателей, но представляет собой системное качество, характеризующее человеческое бытие в его целостности, где под целостностью понимаются способность к интеграции (ассимиляции) жизненного опыта (Роджерс) и определенный уровень интегрированности личности (Юнг, Олпорт, Гроф). Мониторинг в сфере развития личности по масштабу объекта относится к стратегическому типу и потому не может быть полностью обеспечен методами внешней и внутренней дифференциации обучения и воспитания. В образовании XXI века, пишет Б.С. Гершунский, «нужны прорывы стратегического масштаба», которые в рамках существующей парадигмы науки осложняются рядом фундаментально-гносеологических проблем:

- отсутствием ясности онтологической структуры субъекта (философская проблема),
- отсутствием целостной теории эволюции сознания (общенаучная проблема),
- отсутствием холистической модели человека и интегративных критериев здоровья (медико-педагогическая проблема),
- отсутствием завершенной концепции личности (психолого-педагогическая проблема),
- отсутствием национальной идеи воспитания (социально-педагогическая проблема) [7].

Многие ошибки в управлении в целом и в педагогике в частности возникают из-за того, что мониторинг рассматривается только как средство минимизации отклонений, а не как путь выявления ошибок в самих целях, планах, стандартах. Не случайно ученые и деятели в области образования вышли на задачу

фундаментального пересмотра концепций, методов, содержания воспитания и обучения [11].

Глобальный поворот в истории биосферы закономерно помещает в поле зрения научной элиты ноосферные теории развития (Н.Н. Моисеев, Б.А. Астафьев, В.П. Казначеев, В.Н. Волченко, И.Н.Шванева, А.Д. Урсул и др.), построенные с точки зрения биосферосовместимости, гуманности, синергичности и оперирующие «информационными системами» [13, 14]. Новейшие естественнонаучные концепции интегрируют вопросы развития здоровья (физического, интеллектуального, социального, психического, духовного) в один вопрос здорового – ноосферного – развития, которое понимается как управляемое ценностно ориентированное соразвитие человека, общества, природы. Общесистемный подход смещает акценты с «факторов риска» и изнутри фундирует процесс поиска «фактора качества», вскрывая корневую педагогическую проблему самоорганизации и саморазвития субъектов образования как *проблему отбора, синтеза и передачи информации*. Именно в таком ключе мотивации здорового, целостного мышления реализуется концепция ноосферного образования, разработанная академиком РАН, д.психол.н. Н.В. Масловой [7]. В 2002 году концепция ноосферного образования (патент Государственной патентной палаты №53199 от 16.09.2003) была принята Правительственным фондом содействия устойчивому развитию как целевой социальный проект «Образование для устойчивого развития России».

Технологической основой концепции является биоадекватная REAL–метод преподавания учебных дисциплин – совокупность скоординированных действий учителя и ученика по формированию динамичных учебных мыслеобразов и навыков инструментальной работы с ними. В данном случае предлагается не просто новый метод работы с предметной информацией. Это – способ развития базовых (ключевых, общих, психологических) компетенций, «фундаментальных форм мысли», которые в теории управления качеством образования рассматриваются как «центральное ядро обучения» (С.Е. Шишов, В.А. Кальней).

Голографический мыслеобраз является «единицей» микроструктуры знания (долговременной памяти) и функционирует как пусковой интеллектуальный орган, который на основе базового принципа самоструктурирования информации осуществляет архетипическую (бессознательную) ориентацию учащихся на усвоение учебного материала (информационный гомеостаз). Биологическая обратная связь синхронизирует процессы мышления и чувствования, ее усиление в познании связывается с ускорением, углублением процессов осмысления мира и **устойчивым повышением качества образования.**

Ассоциативная работа на основе природных символов способствует не только экономии мышления ребенка, но активизации его индивидуального опыта и развитию проектной функции мозга. Когерентная информация по закону Иеркса-Додсена дает возможность интеграции всех уровней психики и творческой самореализации личности в социуме. Опора педагогических действий на психофизиологический код восприятия, дешифрованный в операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже, естественный авторежим переключения ритмов головного мозга, то есть чередования функциональных состояний активности и отдыха (Г. Бергер), а также механизм самоорганизации саморегуляции (И.Р. Пригожин), характеризуют ноосферное образование как наукоемкую педагогическую биотехнологию. Системное соответствие общей природе субъекта глубже, чем комплексный подход с учетом ее отдельных проявлений (индивидуально-типологических, возрастных, гендерных), содействует становлению здоровой и успешной личности, поскольку в **организации психофизических (внутренних) условий** обучения и воспитания используется здоровьесозидающий потенциал педагогического метода и самого ребенка. Это уже не контролирующая технология, а технология самоорганизации и саморазвития, которая совершенствует систему контроля деятельности до *мониторинга самой проблемы*, что рассматривается как психологический ключ к управлению качеством во всех его аспектах.

Стратегическим ориентиром ноосферного образования является воспитание здорового, целостного сознания, которое понимается как следующий после целостного мышления этап перехода к здоровому образу личной и профессиональной жизни. Сама педагогическая деятельность в ее смыслообразующей функции и структурно-содержательных моментах, закрепленных учебными и воспитательными планами, оказывается детерминантой качества образования, затрудняющей переход к открытому информационному обществу. Поэтому потенциализация педагогики как науки о воспитании и обучении подрастающего поколения необходимо связывается с *содержанием образования*.

Содержательный подход к ноосферному развитию образования созвучен апологетам здоровьесберегающей педагогики, основоположники которой связывают формирование устойчивой мотивации на потребность в здоровье не только с элементами прикладной валеологии, но и с предметами учебного цикла. Ученые-валеологи справедливо замечают: «Законы Бауэра-Вернадского на первое место выдвигают не столько физическое здоровье, что само по себе важно и ответственно, сколько формирование мировоззренческого фона, который будет наполняться знанием о мире, о себе» (Э.М. Казин). Наконец, ноосферное обновление содержания образования рассматривается вопросом государственной важности в силу направленности на решение цели воспитания у детей и молодежи целостного миропонимания, современного научного мировоззрения и развития духовно-нравственных качеств личности.

Теоретической основой модернизации содержания образования предлагаются достижения квантовой науки, разработанные в её пределах матрицы общенаучных принципов анализа объектов, где присутствуют критерии отбора информации для обогащения знаниевого компонента учебной, воспитательной и опытно-экспериментальной деятельности [8, 9, 10]. Процедура диверсификации приемлема для разных компонентов содержания образования (федерального, национально-регионального и школьного). Обновленная учебная информация не

входит в противоречие с образовательными стандартами, напротив она снимает имеющиеся коллизии в предметности любого профиля и интегрирует естественные и гуманитарные науки. Приоритет ноосферного развития оказывается выше соперничества между учебными дисциплинами, концепциями воспитания и может явиться методологическим основанием постоянно действующего реформирования учебных и воспитательных планов. Таким образом, обеспечиваются два главных требования к развитию образования: соответствие с прогрессом знаний и сохранение фундаментальности, поскольку в данном случае предлагается опора на новейшие естественнонаучные – фундаментальные – открытия.

Литература:

1. Всехсвятский С. Модели и методы эволюционно-ориентированной психотерапии// Этюды о новой психотерапии/ под ред. В.В. Козлова. – Минск, 1995.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.
3. Гусинский Н.Э., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М., 2003
4. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
5. Комплексная оценка показателей здоровья и адаптации обучающихся и педагогов в образовательных учреждениях/ под ред. Э.М.Казина. – Ч.Ш. – Кемерово, 2006.
6. Куликова Н.Г. Современное образование: философия кризиса. – Кемерово, 2014.
7. Маслова Н.В. Ноосферное образование. – М., 1999.
8. Маслова Н.В. Периодическая система Всеобщих законов Мира. – М., 2005.
9. Маслова Н.В. Периодическая система общих законов человеческого общества. – М., 2006.
10. Маслова Н.В. Периодическая система общих законов познания и постижения. – М., 2007.
11. Соколов В.М. Стандарты в управлении качеством образования. – Нижний Новгород, 1993.
12. Степанова М.А. Прошлое и настоящее психологии образования/ Вопросы психологии. - №2. М., – 2005.
13. Юркевич Е.В. Введение в теорию информационных систем. – М., - 2007.
14. Юркевич Е.В., Лещёв С.В. Конвергентная каузальность: информационные взаимодействия в биологических системах // Философия и культура. – 2014. № 3.