

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**Цивилизация знания и образование: вызовы XXI века
(по материалам «круглого стола»)**

7 ноября 2013 г. в рамках научной школы заслуженного деятеля науки РФ, доктора философских наук, профессора, директора ИППК ЮФУ, Ю.Г. Волкова состоялась «круглый стол» на тему «Цивилизация знания и образование: вызовы XXI века». В качестве модератора дискуссии выступил доктор философских наук, профессор Г.И. Герасимов. В обсуждении поставленных проблем приняли участие: д. эконом. наук, профессор Белоусов В.М., д. соц. наук, профессор Денисова Г.С.; д. филос. наук, профессор Зинченко Г.П.; д. соц. наук, доцент Илюхина Л.В.; д. эконом. наук, профессор Колесников Ю.С.; д. филос. наук, профессор Лубский А.В.; д. филос. наук, профессор Речкин Н.С.; д. филос. наук, профессор Скуднова Т.Д.; д. соц. наук, профессор Степанов О.В.; к. эконом. наук, доцент Шевелева О.М.

Открыл работу «круглого стола» доктор философских наук, **профессор Ю.Г. Волков**, который напомнил, что проведение «круглых столов» в ИППК ЮФУ стало доброй традицией, поскольку выпуск буквально каждого набора слушателей завершается проведением «круглого стола», позволяющего в ходе свободной дискуссии обсудить наиболее острые проблемы, стоящие перед социально-гуманитарными науками. Что касается темы сегодняшней встречи, то ни для кого не секрет, что в современную эпоху становления информационно-интеллектуальной цивилизации проблемы образования, его настоящего и будущего стали весьма актуальными во всем цивилизованном мире. Тем более актуальны они для России, сделавшей за предыдущее столетие невиданный скачок в преодолении неграмотности, создавшей систему общеобязательного обучения, но столкнувшейся на границе веков с угрозой разрушения сложившейся системы образования и резкого падения уровня как общей, так и профессиональной образованности своих граждан. Многие исследователи образовательной проблематики прямо характеризуют нынешнее состояние российской системы образования как кризисное, что предопределяет обострение потребности в принципиально новом подходе к осмыслению самого феномена современного образования.

Гуманитарное знание во все времена стремилось не только осмыслить существующие системы образования, но и сформулировать новые ценности и идеалы образования. Сегодня эта задача актуализируется тем, что, по словам нашего коллеги, известного российского философа М.С. Кагана «...человечество переживает очередной – и, может быть, са-

мый ответственный в его истории – *переходный период от одной системы ценностей к другой*: от той системы, которая сложилась в европейской культуре Нового времени в условиях победного шествия научно-технической цивилизации и безжалостно отодвинула само ценностное сознание на обочину культуры, вознеся на ее вершину научное знание и основанный на нем технико-технологический прогресс, к той новой иерархии ценностей, которая восстанавливает былое значение ценностей, но уже не религиозно-мистического характера, а десакрализованного гражданственно-этико-эстетически-экзистенциального...». В этой новой социальной и культурной ситуации, в которой мы ныне живем, возникает ряд вопросов, касающихся сферы образования, которых не существовало до недавнего времени или они были не так остры как ныне. Именно эти вопросы и стоит рассмотреть на нашей встрече за «круглым столом», модератором которого выступит хорошо известный своими работами по образовательной проблематике профессор Г.И. Герасимов.

В своем сообщении *модератор «круглого стола» профессор Г.И. Герасимов* обозначил возможные направления дискуссии, обратив внимание на некоторые принципы, положенные в основание предлагаемого проблемно-постановочного сообщения.

Во-первых, поскольку в центре дискуссии проблемы образования, охватывающие всю образовательную сферу жизнедеятельности общества и совокупность общественных отношений в целом, то следует четко обозначить предметное поле обсуждения и его культурные рамки. С этой точки зрения было отмечено то, что реальная судьба образования в поисках стратегии развития определяется как раз степенью соотношения теоретического концепта с его очевидной духовной приподнятостью над так называемым «здоровым смыслом» и социальной ограниченностью образовательной действительности. Именно здесь возникает потребность в точном понимании диалектики «должного» и «сущего», которая позволяет сущности преобразовательного движения придавать векторную направленность к достижению образовательного идеала.

Во-вторых, поскольку день сегодняшний демонстрирует нам удивительно широкий диапазон подходов к пониманию самого процесса стратегийтворчества, то весьма важным моментом является поиск ответа на вопросы: чем определяется стратегия; на какой вопрос она призвана ответить в первую очередь; в чем принципиальное отличие стратегий развития социокультурных, по своему характеру, образований; и, пожалуй, самое основное, а есть ли вообще действующая стратегия, определяющая развитие российского образования?

В этой связи было высказано предположение о том, что при выработке стратегии необходимо, в первую очередь, учитывать факторы общецивилизационного характера, в частности, обозначившуюся потреб-

ность в принципиальной смене типа мышления – от сложившегося в рамках индустриального типа цивилизации – *технократического*, к столь необходимому в условиях становления ноосферы и коэволюционного характера развития человечества – *гуманитарному*.

В-третьих, становится все более очевидным то, что бесчисленные попытки реформирования образования путем поиска ответа на вопрос «как?» без соответствующего определения «что?» «как» и «ради чего?» порождают высшую форму бюрократизации образования и имитации его преобразования – *формотворчество*. Сложности добавляет и многозначность трактовки самого понятия «образование». С одной стороны, оно трактуется по сциентически распределенной предметности с приписанной каждой из них своей спецификой (техническое, естественно-научное, гуманитарное и т.д.), с другой, – смысловая многоаспектность (ценность, социальный институт, система, процесс, результат), с третьей, – многоконтекстность (педагогический, дидактический, социологический, культурологический и т.д.) К этому следует добавить и укоренившуюся практику замещения этого понятия, происхождением своим обязанное коренному понятию – «образ», такими, как «обучение», «научение», что и этимологически, и по существу слишком далеко отстоит от дела творения образа. Между тем именно в этом «различии по существу» кроется ответ на вопрос «Что»? То есть, с чего нужно начинать преобразование образования.

Исходя из этого ряда предположений модератор предложил сосредоточиться в процессе дискуссии на поисках решения, по крайней мере трех вопросов:

- что есть образование как потребность нарождающейся цивилизации знания;
- как можно решить проблему перехода к новому типу образования в ее процессуальной и институциональной размерности;
- каков социокультурный механизм, способный обеспечить этот переход.

Пользуясь своим правом модератора, профессор Г.И. Герасимов предложил свое видение решения проблем, чем и положил начало дискуссии. По сложившейся научной традиции отправным моментом послужило определение базового понятия «образование», которое, по мнению модератора, можно охарактеризовать в качестве *естественного, природно предзаданного процесса реализации усилия человека стать собственно человеком* (М. Мамардашвили). С этих позиций образование можно рассматривать как социокультурный феномен, определяя его в качестве *процесса и результата такого вхождения личности в определённое состояние культуры, которое позволяет установить ее оптимальные взаимоотношения с познаваемым и преобразуемым миром на основе самопознания, самоопределения и самореализации*. Вектор образовательной деятельности

человека направлен на творение *образа мира и своего образа в этом мире. Социокультурным механизмом такого образования выступает такое познание познанного, которое позволяет познавать непознанное.*

Что касается проблемы перехода к новому типу образования, то речь идет о смене господствующей образовательной парадигмы, поскольку нарастающий вал проблем и отсутствие возможности их решения в рамках действующей парадигмы позволяют говорить о необходимости перехода к иной парадигме, так как дальнейшее динамичное развитие общества не возможно без системы образования, адекватной к изменяющимся запросам общества. С этой точки зрения прогностический выбор той или иной парадигмы развития образования может послужить своеобразным социальным измерителем степени последующих инновационных преобразований образовательной сферы жизнедеятельности общества в целом.

Характер предпочтительной парадигмы развития образования должен позволить преодолевать доминирующий в ныне действующих системах образования социально-функциональный подход с его основным критерием – полезностью, и технологической разобщенность двух образовательных начал – учения и воспитания. Появляется возможность *действительной интеграции в едином образовательном процессе возможностей разума в познании сущего, веры в предвосхищении должного и деятельностного их синтеза в личностном опыте человека, на основе нравственно-конструктивного слияния ума и чувств.* В основе же образовательного движения человека лежит и реализуется в образовательном процессе образовательная потребность как потребность открывать мир для себя и себя в этом мире. При этом «познающее действие» открывает возможность выраживать целеполагание как исходный момент вызревания субъектности личности.

И наконец, если говорить о социокультурном механизме, который способен обеспечить парадигмальный переход, то таковым, в силу своей сущности, может стать инновация как образ жизни преобразующего мир человека. Образование и инновации... С одной стороны, сфера человеческой жизнедеятельности, которая все более влияет на определение будущего, с другой – специфический способ развития, наиболее полно воплощающий возможности движения к этому будущему. Инновация как система обладает качественной определенностью, выраженной в *целостности*, обозначаемой как *инновационная организация деятельности*. Именно качественная определенность инновации способна изменить (как по содержанию, так и по форме) состояние инновлируемой социальной системы и последняя приобретает возможность оформления *инновационности в качестве собственного системного признака.*

Наконец инновационность выступает как важнейшее качество личностной культуры, воспроизводимой всеми субъектами образовательного процесса (учащийся – культура учения, учитель – профессионально-педагогическая культура и т.д.). Так создается основа инновационного потенциала образования и образования, как инновационного потенциала развития общества.

Профессор Ю.С. Колесников, включившись в дискуссию с позиции анализа макроэкономических факторов, определяющих современное состояние образовательной системы России, привлек внимание к тому, что стратегия развития, если она есть, этой системы находится под силовым давлением *тотального вторжения логики рынка в социальную организацию образовательного процесса*. Именно логика рынка порождает торжество «услужевой» парадигмы, ничего общего не имеющей с сущностной природой образовательного процесса его внутренних источников развития, целевых функций, особенностей внутреннего взаимодействия его субъектов, мотивации и стимула к творчеству.

Ограниченность концепта рыночной услуги в образовании проявляется в том, что стоимость «образовательной услуги» выступает на поверхности рынка в форме цены, которая имеет сугубо иррациональную форму, ибо она равным счетом ничего в реальности не отражает, а лишь является специфической формой выражения воображаемой ценности профессии или специальности, «бренда» вуза, ценности ожидаемого в будущем социального статуса и тех преимуществ на рынке труда, которые может дать «потребление» данной услуги. А в этой сфере – полная неопределенность, произвол случая, игра социальных сил...

Этой же прямолинейной логикой рынка, кстати, можно объяснить и появление в перечне образовательных услуг по европейской классификации и «образовательного туризма» (не познавательного, просветительного, а именно образовательного).

В логике рынка осуществляется и нынешняя стратегия управления образованием на основе мониторинга и оценки «эффективности» образовательных учреждений. Если «эффективность» в экономическом смысле есть соотношение затрат и результатов, то применительно к образовательной сфере «эффективность» – абсолютно неисчислимая величина. Как это ни парадоксально, следование логике рынка в образовательной сфере порождает, в частности, иллюзию возможности «управления» (по результатам), создает симулякры управленческих технологий, которые тяжким туманом ложатся на живой образовательный процесс, сковывая инициативу, энтузиазм, творческие интенции, мотивацию свободного творчества.

Философия абсолютного доминирования бухгалтерской логики в организации образовательного процесса оказалась чисто технически возможной благодаря тому, что к этому времени «подоспели» новые инфор-

мационные технологии и стало возможным все квантифицировать, калькулировать, разложить по цифровым клеточкам все внешние проявления образовательной деятельности.

Соблазн был столь велик, а возможности столь ошеломляющими, что управляющая элита превратила эту технологию управления в ключевой административный ресурс, причем, не только в образовательной сфере, но и в науке, а также и в здравоохранении и т.д. и т.п. И вот уже в течение 3-5 лет ее величество Цифра стала доминировать в организации и управлении национальной образовательной системой.

Адаптация системы к Цифре потребовала как всегда (новое дело) концентрации и мотивации всех ресурсов и человеческих потенций (преподавателей, научных работников, студентов, учащихся, менеджеров) на этом направлении деятельности, отодвинув на второстепенные роли предметно-содержательную составляющую образовательного процесса, его духовную, человекообразовательную миссию.

Эта отчетно-информационно-«показательная» лавина обрушила целевые установки образовательной деятельности таким образом, что заботы, связанные с манипулированием Цифрой и отчетной информацией, вытеснили по своей значимости и последствиям саму натуральную творческую образовательную и научную деятельность из системы мотивации и приоритетов повседневности образовательной рутины. ... *На всех уровнях и этапах организации образовательной деятельности – на первый план выдвинута Цифра, а не Смысл.*

Сегодняшнее состояние образовательной системы характеризуется таким уникальным феноменом, который можно назвать *дефолтом символического капитала образования.*

Все дело в том, что образование как вид интеллектуальной деятельности, как среда интеллектуального творчества покоится на социальном фундаменте духовных референтных ценностей, идеалах познания, бескорыстного служения истине и просвещенности, высоком общественном авторитете, доверии со стороны всех социальных групп общества к образованию как к социальному благу.

На этом тотальном доверии общества к образованию, которое обеспечило высокую востребованность образования, держалась система образования и в последние 20–25 лет рыночных трансформаций, демонстрируя поразительную динамику роста.

Однако *тотальная оценка значительной части системы образования как неэффективной, избыточной, некачественной, архаичной, нравственно сомнительной (высокая доля коррупционной составляющей), не заслуживающей доверия – в общественном сознании и привело к дефолту символического капитала образования, последствия которого сложно сейчас прогнозировать.*

Наконец, логика рынка подсказывает: капитал идет туда, где возможен рост стоимости, где более высокий уровень капитализации ресурсов. Из теории следует, что самую высокую цену имеют дефицитные ресурсы, те из них, к которым ограничен доступ высокими транзакционными издержками. Стало быть, самый простой рыночный способ повысить капитализацию образования в реальных условиях российской экономической системы – превратить образование в редкий ресурс. Ни эта ли логика начертана на знамени нынешних реформ образования?

На этом фоне, как представляется, *дискуссия о роли гуманитарного знания, гуманитаризации и гуманизации образовательного процесса, о поиске новой парадигмы его представляется весьма интересными и актуальными в теоретическом смысле, но никак не вписываются в практические реалии нынешнего жизненного цикла нашей образовательной системы.*

Профессор Т.Д. Скуднова обратила внимание на то, что все-таки дискуссия о роли гуманитарного знания имеет не только теоретический интерес, поскольку главной чертой современной социокультурной ситуации является нарастающее до глобального уровня противостояние между культурой и цивилизацией, диктующее необходимость трансформации гуманитарного образования как части культуры и приоритетной сферы развития общества.

Образование и культура как социальные институты, есть также механизмы воспроизводства и обновления социальных структур, обеспечивающие стабильность общества, возможности его функционирования и развития. Одной из главных причин кризиса постиндустриальной культуры является глубокое несоответствие между темпами развития цивилизационных процессов и устаревшими представлениями человека о мире, о себе, своей роли и предназначении в нем. Современная ситуация в мире характеризуется кризисом идентичности и смысла, что обостряет значимость социально гуманитарного знания, а значит и соответствующего образования. Огромное значение приобретают сегодня задачи развития и расширения границ социально-гуманитарного знания (социально-философской антропологии, философии образования, философии человека). Такое расширение заключается, в первую очередь, в обретении нового миропонимания и мироустройства на основе реализации антропного принципа, рассмотрения человека в качестве субъективной реальности, социально-антропологической целостности, благодаря которой мир приобретает антропные свойства.

В контексте постнеклассической научной рациональности базовыми понятиями становятся сегодня «человекообразные саморазвивающиеся системы». Осознание актуальности философско-антропологического и синергетического осмысления проблем современного образования привели ученых к выводу о том, что в основу его развития должна быть заложена новая целостная парадигма, центрированная на человеке. Возникает

проблема разработки *опережающей методологии социально-гуманитарного образования для планомерного развития методологического самосознания*. На наш взгляд, социально-философская рефлексия по поводу трансформации концептуальных оснований социально-гуманитарного образования представляется своевременной и актуальной.

Констатируя смену образовательных парадигм, переход от классического к постнеклассическому дискурсу, отечественные исследователи подчеркивают, что современное образование находится в точке бифуркации так долго потому, что оно в своей основе остается в рамках «Разума, Просвещения, Позитивистской науки», в то время как мир уже век назад вступил в новую эпоху культурантропоцентризма. В рамках антропного (синергетического) подхода психолог А.Г. Асмолов сформулировал три базовых основания современной образовательной парадигмы: коммуникационно-герменевтическое, герменевтико-деятельностное, синергетическое. Автор подчеркивает необходимость отказа от идеи формирования человека с «заданными свойствами» и переноса «центра внимания» на развитие человека с «открытой траекторией», способного к рефлексии, аутопоэзису, ориентированному на постижение своей самости, проектировании стратегии своей жизни. Результатами такого образования будут выступать способы понимания текстов культуры (содержания образования), формы их интерпретации, профессиональные инварианты, рефлексия и аутопоэзис (самосозидание и самопостроение), то есть различные культурные компетентности.

Именно с этих позиций профессор Т.Д. Скуднова проанализировала ключевые проблемы психолого-педагогического образования, в центре которых, по ее мнению, поиск ответа на вопрос: каким потенциалом должно обладать образование, чтобы обеспечить гармонию социализации, персонализации человека и гуманизации общественных отношений? С этой точки зрения к числу наиболее острых противоречий, актуализирующих обсуждаемую проблематику, относится неадекватность традиционных моделей профессиональной подготовки специалистов требованиям времени. Недооценка в целом психолого-педагогического образования как главного потенциала устойчивого развития общества ведет к неизбежному кризису социокультурной идентичности специалистов и социума. Между тем идеальным результатом обновленного педагогического образования должна стать внутренняя и внешняя гармония, а реальным – постоянное профессионально-личностное развитие, антрополого-акмеологическая культура, стремление к самосовершенствованию, достижению САЦ (социально-антропологической целостности).

Профессор А.В. Лубский включился в полемику, предлагая осознать неизбежность перехода высшей школы от обучения к образованию, от традиционной профессиональной культуры преподавателей высшей

школы – к профессиональной культуре инновационно-проектного содержания, что можно сделать на основаниях идей познавательно-развивающей парадигмы образования.

Традиционная профессиональная культура преподавателей высшей школы ориентирована на формирование технократического стиля мышления у ее выпускников, не способствуя развитию у них способностей к самостоятельному приобретению знаний и овладению компетенциями, необходимыми для эффективной адаптации к быстро меняющимся условиям социальной и профессиональной деятельности. Поэтому *в работе с преподавателями высшей школы познавательно-развивающая парадигма образования для нас выступает средством формирования у них новой профессиональной культуры, соответствующей «вызовам» инновационного общества и цивилизации знаний.* Той культуры, основой которой выступает гуманитарный стиль мышления и которая связана с гуманизацией высшего образования.

Гуманитарный стиль мышления ориентирует преподавателя на продуктивные, творческие способы профессиональной деятельности, на самореализацию его в образовательном пространстве, в котором студенты являются активными участниками производства нового учебного знания, его инструментализации и дальнейшего использования в учебной и профессиональной деятельности. В связи с этим гуманизация высшего образования направлена на преодоление технократических тенденций и создание организационных и интеллектуальных условий для придания ему «человеческого измерения», связанного с личностным развитием студентов, формированием их творческого потенциала и способностей к самореализации в профессиональной деятельности.

В этом плане одним из «ответов» на «вызовы» инновационного общества и цивилизации знаний может быть формирование у преподавателей высшей школы новой профессиональной культуры, структурными компонентами которой выступают профессиональное мышление, профессиональная компетентность и профессиональное мастерство, и переход на этой основе от технократически ориентированной информационно-знаниевой парадигмы обучения к познавательно-развивающей парадигме образования.

Познавательно-развивающая парадигма образования – это способ организации такого образовательного пространства в высшей школе, центральным моментом которого является развитие познавательной самостоятельности студентов и через это – их когнитивных способностей. Познавательная самостоятельность студентов и их когнитивные способности могут развиваться только через деятельность, поэтому в схематичном виде познавательно-развивающая парадигма образования – это способ организации познавательной деятельности студентов, направленной на получение нового учебного знания, его инструментализацию и использование в

дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности. В рамках познавательного-развивающей парадигмы образования студент из «машины для упаковки знаниями» превращается в субъекта по их производству.

Познавательное-развивающая парадигма образования предполагает такое педагогическое взаимодействие, в котором преподаватели и студенты в процессе коммуникации выступают соавторами рождения нового предметного и методологического учебного знания. Студенты в таком образовательном пространстве являются уже не объектами «научения» и «когнитивными иждивенцами», а субъектами учебно-познавательной деятельности, участниками производства нового учебного знания, его инструментализации и использования в познавательной и профессиональной деятельности.

Идеалом познавательного-развивающей парадигмы образования выступает «человек знающий, умеющий, деятельный, способный, творческий» (деятель-преобразователь, способный к инновационной деятельности, принятию самостоятельных решений и ответственному их исполнению).

Следовательно, в таком случае *качественно изменяется роль преподавателя высшей школы: он становится, с одной стороны, сценаристом и режиссером образовательного процесса, а с другой – одним из его акторов, участвующим в рождении и инструментализации нового учебного знания.* Деятельность такого преподавателя, которого можно назвать «*эффективным преподавателем-конструктивистом*», направлена на создание в образовательном пространстве необходимых организационных и интеллектуальных условий, порождающих ситуацию «познающего действия». Такой преподаватель-конструктивист, естественно, должен сам демонстрировать образцы гуманитарного мышления, а также креативности как способности к разработке новых способов профессиональной деятельности.

Профессор О.В. Степанов подхватил идею подготовки педагогических кадров, поскольку *именно учитель, педагогический работник – чернорабочий системы образования был и остается основной ее движущей силой.* В тоже время сегодня можно констатировать наличие весьма специфических тенденций, сопровождающих проблему понимания положения этой центральной фигуры любой системы образования. С одной стороны кадры учителей и воспитателей требуют обновления, омоложения и пополнения, поскольку налицо процесс их старения, с другой – молодой по возрасту и новый по содержанию учитель приходит (если приходит) в школу медленно. *Новый ученик, новые родители, новые условия образования требуют нового учителя! Отсюда и актуализация проблемы новой парадигмы образования.* Но сегодня школа, детский сад, да и другие образовательные учреждения уже давно согласны на любого – лишь бы пришел! Поэтому вопрос, кто и как готовит и будет готовить смену поста-

ревшему (в прямом и переносном смысле) учительскому сословию России, один из самых тревожных.

В особенной степени это касается системы среднего педагогического образования (СПО). Почти столетие педагогические училища, (колледжи) обучают педагогическому мастерству учителей и воспитателей для системы образования России. Если говорить конкретно по проблеме стратегии развития образования, то ответственно заявляю, что *в настоящее время внятной концепции развития педобразования в России попросту нет*. Отсюда неопределенность места СПО педпрофиля в системе подготовки учителя при всеобщем понимании, что СПО педагогического профиля обречено на существование. Оно будет и должно жить, но также должно быть реформировано, изменено название, модернизировано и многое другое, при условии сохранения основной социально-профессиональной функции. При этом главное, что должно быть сохранено – связь учебного процесса с практикой работы в учебном заведении. ФГОС подготовки бакалавра образования в системе ВПО предполагает в три раза меньше времени на практику в школе, чем ФГОС СПО. Система подготовки учителя в современном педколледже сохраняет это преимущество.

Сложившаяся неопределенность может быть преодолена только с появлением внятной политики и идеологии подготовки педагогов в стране со стороны исполнительной и законодательной власти. От политики создания системы подготовки педагогических кадров для школы и ДОУ в структуре классических вузов вряд ли можно ждать положительных результатов. Подготовка учителя не входит в цели и задачи современного классического университета. Еще менее эффективно, более того – губительно – разрушение классических педвузов. Педобразование должно быть частью федеральной системы. Только Минобрнауки России отказывается иметь такую систему, разрушает ее и переносит на уровень субъекта федерации.

Следует заметить, что большинство федеральных новообразований имеет корни в Высшей школе экономики (ВШЭ) – весьма своеобразном центре образовательных реформ. Сегодня предложения ученых ВШЭ как всегда ориентированы на суперактивное внедрение европейского опыта, пропаганду успехов Финской, Французской, Немецкой, Английской и т.д. систем подготовки кадров, в том числе и учителей. Опыт своего отечества и реалии своей школы им менее интересны. Естественно при обожествлении «финского» опыта, не замечается тот факт, что подготовка учителя в Европе, по сравнению с затратами субъектов федерации на обучение учителя, как и заработная плата педагогического работника, несопоставимы. Поэтому ответ на вопрос: «Какие инновации необходимы для подготовки учителя в России по «финским» лекалам, затрачивая при этом во много раз меньше финансовых ресурсов?», остается без ответа. Не могут специалисты ВШЭ ответить и на вопрос, когда выпускники европейских пе-

дагогических колледжей (как выпускники футбольных академий Европы) приедут работать в сельские школы России.

Приходится говорить о несуразности ситуации, в которой оказалась подготовка кадров для системы образования страны, особенно структура администрирования и управления системой педагогического образования. Минобрнауки – единственное федеральное министерство, не имеющее в своей структуре подразделения, ответственного за подготовку кадров для своей системы. В министерстве нет департамента (отдела, управления и даже хотя бы одного специалиста), координирующего деятельность учебных заведений педагогического профиля в стране.

Вряд ли уход от подготовки педагогов в педагогических колледжах позволит создать эффективную и сопоставимую по затратам систему подготовки педагогических кадров для современной России. Опыт и опора на практикоориентированную систему подготовки кадров ничем незаменимы в настоящее время. При всех трудностях, встречающихся на пути формирования современного учителя в педагогических учебных заведениях СПО, колледжи способны, благодаря внутренней мотивации опытных сложившихся педколлективов и опоре на приктико-ориентированность, связь с реальной жизнью российской школы подготовить современного педагога. Дальнейшее обучение, повышение квалификации на протяжении всей профессиональной жизни педагога может и должно проходить в высшей педагогической школе и системе повышения квалификации.

Профессор Г.С. Денисова увидела прямую связь между качеством подготовки учителя, именно школьного учителя, и многих проблем системы российского общего образования. В частности, речь зашла о невероятно важной сфере образовательной деятельности школы, связанной с процессом становления активной гражданской позиции российских школьников – гражданском образовании, нацеленном на формирование гражданской культуры личности. Острота проблемы заключается в наличии существенного разрыва форм отчетности школ по «линии» деятельности в сфере гражданского образования, и реальных поведенческих практик учащихся. Так, практически подавляющее большинство школ участвуют в конкурсе «Я – гражданин России», имея при этом хорошие показатели, одновременно, по данным социологических исследований – до 80% опрошенных учащихся выпускных классов склонны к аберантности. Такое явление в последнее десятилетие стало определяться в публичном дискурсе как «имитация».

Гражданское образование в настоящее время в нашей школе тоже большей частью имеет вид имитации, так как на уровне учительских коллективов не осмыслена цель гражданского активизма, который требуется формировать. А на уровне повседневной жизни общества этот смысл не очевиден. Если апеллировать к опыту европейских стран, которые в на-

стоящее время озабочены проблемой формирования гражданственности в странах, входящих в Совет Европы (а Россия юридически тоже входит в это сообщество с начала 90-х гг. XX в.), то главная цель обучения и воспитания гражданина – в формировании ценности *личной* свободы и *личной* ответственности за собственное поведение и за общество, в котором он живет. В России иной культурный контекст введения гражданского образования. Акцент перенесен на формирование универсалистской гражданской (в коннотации государственной) идентичности в противовес партикулярно-этнической идентичности, которая особенно активно стала оформляться в 90-е гг. При этом гражданская идентичность на уровне восприятия учительского корпуса, не зависимо от предмета преподавания, отождествляется с патриотизмом.

Совершенно очевидно, что гражданственность как качественная характеристика личности не формируется стихийно, фактом рождения человека в стране с демократическим политическим режимом, является не акскрептивной, а прескриптивной характеристикой, т.е. является результатом специального целенаправленного воспитательного воздействия. Значимой целью такого воздействия является формирование ценностей человеческого достоинства, свободы, ответственности гражданина, толерантности (не как терпимости, а как принятия права другого на непохожесть и различия), интереса к проблемам местного сообщества и готовности участвовать в социальной деятельности.

С этой точки зрения представляют интерес оценки школьников старших классов возможностей, которые дает им школа для формирования представлений о собственной свободе и ответственности непосредственно в образовательном процессе. Так о степени самостоятельной включенности учащихся в образовательную деятельность можно судить по тому, что устойчивое большинство (около 60%) школьников обращают внимание на то, что они не могут выбирать предметов и программ для обучения; правда почти 21% считают, что их интересы учитываются при разработке программ обучения и они могут самостоятельно выбирать порядок выполнения упражнений и задач. Но только 9% школьников считают, что могут самостоятельно оценить свою собственную работу и работу учителя. Они по прежнему не выступают партнерами в образовательном процессе с учителями. Только 6% учащихся считают, что учителя их школы поощряют использование школьниками собственных методов обучения, еще около 9% отметили, что учителя используют и их навыки, т.е. готовы учиться и у школьников. Иными словами, реального перехода к субъект-субъектному взаимодействию в обучении, что так требуется для формирования активистской позиции личности, тоже пока в школе не произошло.

Не произошел в школе пока поворот к формированию толерантного отношения к многообразию. По оценкам четверти учащихся различные

культурные потребности воспринимаются учителями как препятствие в обучении, еще 35% указывают на терпимое отношение к такого рода различиям, которые возникают в школе (т.е. оно воспринимается как норма, но в школе не предпринимаются усилия для интеграции таких учеников).

Критически оценивают школьники и усилия учительских коллективов в сфере их вовлечения в различного рода общественные мероприятия и социальные проекты. Большая часть респондентов (59%) считают, что главной целью школы при этом является достижение более высокого рейтинга, поэтому школьники часто принуждаются к социальной активности. Но отметим: треть учеников (32,4%) указали, что усилия школы направлены на достижение учениками более высоких результатов, для их развития, а «не для денег или статуса». Даже эти точечные результаты опроса свидетельствуют об ограниченных возможностях проявления самостоятельности школьников в пространстве школы и в основной своей сфере деятельности – в обучении.

Зафиксированный разрыв знаний и ценностей лежит в отрыве образовательной деятельности школы от организации социокультурного пространства самой школы, которое определяется сохраняющимся иерархическим типом взаимодействия администрации, учителей и учащихся; а также достаточной закрытостью школы по отношению к внешней среде. В этих условиях знания в образовательных курсах отрываются от повседневной жизни учащихся, они – «про другую жизнь» и не для того, чтобы ими руководствоваться для решения практических вопросов. То есть это знание не несет в себе ценностной нагрузки. А потому гражданское образование сегодня приобретает имитативный характер.

Преодоление сложившегося положения требует также и выстраивание взаимосвязи гуманитарных предметов в школе на единой основе – ценности права и личности. Идея права как ценности, а также гражданских прав, свобод и ответственности личности должна реализовываться не отдельным курсом (или факультативными курсами), а должна пронизывать весь комплекс гуманитарного знания – историю, литературу, обществоведение.

Продолжение публикации в следующем номере журнала.

Обзор по материалам работы круглого стола по поручению редакции журнала подготовил доктор философских наук, профессор

Г.И. Герасимов