



УДК 37.014

*И.А. Колесникова*

## **СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СТАНОВЛЕНИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА**

В статье рассматривается социальная миссия современного образования и педагогической науки в становлении гражданского общества. Открытость и интернационализация образования в глобальном мире, способствующая преодолению «информационного неравенства» различных групп населения, трактуется как атрибут гражданского общества. В контексте этого показаны механизмы, инициирующие ограничение доступа определённых социальных слоёв к образованию. Автором анализируется социально-гражданский потенциал инновационных изменений в системе непрерывного образования, происходящих в русле Болонского процесса, предложены показатели, позволяющие судить о характере преобразований в работе школы и вуза по критериям демократизации и гуманитаризации. В статье обозначена связь между гражданской позицией и профессионализмом педагога, предложены ориентиры его профессионально-личностного самоопределения в условиях инновационных изменений.

Если ты присмотришься к порядку, господствующему в духовных общественных и частных делах у хорошо образованного народа, там все идет, как часы. У варваров же все похоже на развязанный сноп или песок без цемента.

*Я.А. Коменский*

Исторически в основе стремления к становлению гражданского общества лежит *идея превращения индивида из подданного в гражданина*. В правовом демократичном обществе приоритетными становятся: признание, обеспечение и защита прав *любого* человека и гражданина; возможность конструктивного диалога между государственными и общественными структурами; создание реальных условий для свободного творческого развития личности. Как известно, структуру современного гражданского общества образуют социальная, экономическая, политическая, духовно-культурная и информационная системы. Состояние каждой из них, так или иначе, зависит от уровня образованности общества в целом. Сфера образования, с одной стороны, всегда служила пространством накопления опыта социальных (гражданских) отношений. С другой – являлась своеобразным индикатором степени гуманитаризации и демократизации общества.

Существование гражданского общества в развитом состоянии невозможно без преобладания в его составе людей, не только имеющих равные гражданские права, но и на деле проявляющих определённые гражданские качества. Существенная перестройка общественного и индивидуального сознания и поведения в сторону развития гражданской культуры с неизбежностью вносит изменения в цели воспитания и обучения. Они всё более ориентированы на культивирование правовой грамотности, социальной активности, способности к свободе выбора, личной



ответственности, толерантности. Всего того, что лежит в основе гражданственности.

В эпоху глобализации развитию гражданской культуры способствуют такие новые атрибуты образования, как *непрерывность, открытость, интернационализация*. С исчезновением идеологической биполярности мира в международном пространстве усиливаются тенденции выравнивания образования за счёт интеграции социально-педагогических достижений стран-партнёров. Одна из граней этого процесса – помощь в осознании и реализации гражданских свобод. Если в период холодной войны перед учёными государств, принадлежащих к идеологически разным «лагерям», ставилась задача обосновать преимущества «своего» образования, обусловленные определённым социально-политическим строем, с начала 1990-х годов взаимный интерес стали вызывать педагогические достижения, связанные с гуманизацией, гуманитаризацией и демократизацией образования. Показательно, что целевые ориентиры, сформулированные в международных документах, начиная с последнего десятилетия XX века, напрямую связаны с формированием «общества знания», в основе которого лежит *идея достижения равенства граждан в приобретении, актуализации и использовании знаний*. Так в широко известном докладе Международной комиссии «Образование: сокровище» [1]. Образование было заявлено как необходимое условие движения человечества к идеалам мира, свободы и социальной справедливости.

Пути становления гражданского общества и его членов, отличающихся высокой степенью гражданской культуры, обусловлены социально-политическими и культурно-историческими факторами. Во многом эти процессы зависят от общего образовательного фона, который способно обеспечить своим гражданам то или иное государство, от уровня образованности различных возрастных и социальных групп, содержания и организации процессов обучения и воспитания, заданных национальной спецификой и образовательными традициями. Именно поэтому любые педагогические усилия, направленные на воспитание гражданина, должны учитывать исторический опыт той или иной страны, опираться на социогенетическую память народа. Так в государствах, население которых пережило рабство, крепостное право, геноцид, военное порабощение, тоталитаризм процессы формирования гражданской культуры весьма затруднены. Там, где веками у людей уничтожалась индивидуальная мотивация к труду, а уровень жизни мало зависел от личного вклада в его конечный результат, значительно сложнее воспитать умение честно трудиться, проявлять уважение к плодам своего и чужого труда. Там, где государством из общественной жизни последовательно устранялись индивиды, обладающие чувством собственного достоинства, личной активностью в сфере хозяйствования, интеллекта, политического обустройства трудно ожидать массовых проявлений самостоятельности и ответственности, осознанного выбора в решении экономических, политических, социальных проблем.

Активное развитие международного образовательного сотрудничества в ситуации становления гражданского общества требует пересмотра функции и роли «педагогического миссионерства», понимаемого в широком смысле как внесение извне в жизнь людей неких элементов знаний, моделей поведения из неведомого, порой чуждого им в культурном отношении пространства. На фоне процессов либерализации социально-экономической жизни экономически развитые государства постоянно расширяют диапазон педагогической помощи, предоставляемой другим странам, активно занимаясь экспортом социально-педагогического опыта, в том



числе, по части образовательного вклада в построение гражданского общества. Оказание помощи странам с развивающейся экономикой, как правило, сопровождается внедрением западных моделей образования, не всегда адекватных местным культурным традициям и условиям. Это порождает *потребность в сохранении и защите национальных образовательных суверенитетов*, самобытности и национальной идентичности систем обучения и воспитания, что немаловажно в плане развития гражданского самосознания населения.

В силу значительных социогенетических и ментальных различий прямая трансляция образовательного опыта формирования гражданской культуры от одной страны к другой мало продуктивна. Например, закономерно, что провозглашение приоритета частных интересов в рамках европейского понимания гражданственности в российском обществе, исторически державшемся на общинности, соборности, коллективизме, многими педагогами и родителями воспринимается как нечто неорганичное и чуждое. Многие аналитики и эксперты предупреждают, что в образовательной политике стран с «догоняющей» модернизацией освоение международного педагогического опыта не должно становиться формой завуалированного или прямого разрушения коренной культуры. Так, специалист по образовательным реформам из Великобритании Дж. Крайтон в статье «Взгляд на реформирование посткоммунистических школ» пишет: «Это может показаться смешным, но возврат к традиционным методам процесса передачи знаний на Западе сопровождается распространением «прогрессивных» подходов в восточном направлении, которые часто навязываются внешними донорами: Учителя должны подумать дважды, прежде чем отказываться от национальных образовательных традиций, которые в целом хорошо послужили не одному поколению учеников, – традиций, об исчезновении которых на Западе сегодня вспоминают с горечью» [2].

Вместе с тем, нельзя не признать, что широкомасштабное участие международных фондов в реализации образовательных проектов, ориентированных на построение гражданского общества во многом способствовало ценностно-смысловым «сдвигам» в педагогическом сознании на постсоциалистическом пространстве. Одним из первых важных шагов на пути повышения гражданского самосознания представляется *осмысление прав и обязанностей в сфере образования* со стороны всех его участников. В международных и российских документах чётко обозначено гарантированное гражданское право человека на получение образования и свободное удовлетворение информационных потребностей. Институты образования как совокупные субъекты педагогической деятельности, согласно существующему законодательству, призваны обеспечить реализацию этого права. В свете этого многие школьные ситуации начинают восприниматься общественностью как прототипы гражданских инициатив. Безусловное соблюдение школой прав ребенка и его семьи рассматривается как шаг к правовому государству. Ведение школьного хозяйства родителями, утверждающими школьный бюджет, ведущими переговоры с администрацией и властями, выглядят как некий прообраз возможных отношений с государством, с рынком. Таким образом, понимание соуправления школой взрослыми и детьми приобретает новый, социально-экономический разворот.

Это неслучайно. Одной из центральных характеристик гражданского общества провозглашается экономический плюрализм, дающий потенциальную возможность преодолеть отчуждение человека от средств производства. На этом фоне *коммерциализация сферы образования* рассматривается многими политическими и



общественными деятелями как один из источников укрепления гражданского общества. Работникам образования при этом отведена своеобразная позиция на стыке производства и потребления. С одной стороны, информация и наука, тесно связанные с образованием, превращаются в производительную силу, приводимую в действие за счёт человеческого капитала и способную умножать этот капитал. С другой стороны, образовательные учреждения приравниваются к сервисным службам. После появления теорий, развивающих идею информационного капитала, симптоматичным стало внедрение из сферы экономики в педагогический контекст понятия «оборот знаний». Национальные приоритеты в развитии образования начинают диктоваться экономикой.

От обобществления знания в ходе социалистических революций и деколонизации общество пришло к его вторичной капитализации в постсоциалистический и постколониальный период. В первое десятилетие XXI века на всех континентах коммерциализация образования развивается быстрыми темпами. Начало этому процессу положило введение Всемирной торговой организацией (ВТО) в широкий обиход понятия «образовательная услуга» (1994 г.). Это внесло целый ряд противоречий и парадоксов в ход процессов демократизации и гуманитаризации образовательного пространства бывших стран социализма. Даже в странах, имевших некогда успешный опыт всеобщего обучения, неуклонно растёт доля платных образовательных услуг. Фактически идёт поворот вспять *от бесплатности, массовости и общедоступности образования*, что вступает в противоречие с глобальной идеей его всеобщности и непрерывности. Так исследования образования в социалистических странах Европы на историческом отрезке 1948–1980 гг. неизменно фиксировали постоянное законодательное повышение образовательного ценза, следовательно, доступности обучения для всех слоёв населения: от обязательного бесплатного начального до полного среднего. В качестве ощутимых результатов этого можно назвать ликвидацию неграмотности и детской беспризорности, поголовный учёт детей школьного возраста, не охваченных образованием, бесплатность сферы дополнительного образования. Это несомненные признаки демократизации. Поэтому исторической нелепостью и анахронизмом должно выглядеть в глазах гражданского общества возрождение платности обучения на постсоветском пространстве, появление массы детей, которые нигде не учатся, рост функциональной неграмотности взрослого населения, что никак не согласуется с идеями социальной справедливости. В противовес классическому тезису Я.А. Коменского «учить всех всему» современная педагогика открыто провозглашает: «Невозможность научить всех». Вместе с тем для открытого общества, коим по определению является общество гражданское, естественно стремление преодолеть закрытость «высших этажей» образования.

Со вступлением в постиндустриальную эпоху обнаружился новый источник ограничения прав человека на получение информации. Новый вид неравенства, неравенства информационного, стал следствием «цифрового разрыва» (digital divide), вызванного неравномерным распределением технических достижений между странами и людьми. В то время как одни учащиеся могут, не выходя из дома, широко пользоваться для образовательных целей любым интерактивным, мультимедийным обеспечением, для других простой доступ в глобальную сеть остаётся серьёзной технической и финансовой проблемой. Использование информационно-коммуникационных технологий, помимо дорогостоящего технического оснащения, требуют соответствующего уровня подготовки пользователя, в том числе, языковой. Вместе с тем 80 % объёма программного компьютерного продукта в мире создается на английском языке, хотя 75 % населения им



не владеют. Таким образом, значительная часть жителей планеты по социально-экономическим, лингвистическим, образовательным причинам выпадает из процесса «всеобщей компьютеризации образования». Например, Россия, на территории которой сконцентрирована одна сороковая часть населения мира, на начало XXI в. по уровню информатизации занимала лишь 200-е место [3].

Наличие колоссальных «цивилизационно-культурных ножниц» (от неграмотных коренных жителей Африки, Австралии, Южной Америки до суперобразованных лауреатов Нобелевской премии) привело к тому, что четверть человечества находится в научно-информационной зависимости от одной пятой. Согласно статистике, элитное образование в мире получает около 2–5 % учащихся. Количество же неграмотных продолжает постоянно увеличиваться, достигнув к началу XXI в. одного миллиарда человек. По данным ЮНЕСКО, лишь в арабском мире сегодня насчитывается порядка 60 миллионов безграмотных, что составляет порядка 20 % от общего населения. Здесь 6,5 миллионов детей школьного возраста лишены возможности получать базовое образование. По данным государственного агентства США по образованию, более трети жителей Вашингтона (36 %) считаются неграмотными. В целом в стране насчитывается 21 % неграмотных от общей численности населения [4].

Несмотря на известные положения «Декларации прав человека» о равном праве каждого на развитие и доступ к информации, многими странами мира в области образовательной политики допускается некоторое лукавство. Демократизации образования препятствует *принципиальная закрытость* определённых его уровней и моделей для значительного количества населения. На фоне провозглашения открытости и непрерывности образования, устойчиво культивируются модели обучения и воспитания, носящие герметизированный характер. Среди наиболее распространённых социально-педагогических механизмов целенаправленного обеспечения «закрытости» учебной информации для определённых групп населения обозначим:

- Расовые или национальные ограничения.
- Установление возрастного ценза на бесплатное получение определённого уровня образования.
- Обязательность преподавания и обучения в государственных учреждениях на определённом языке.
- Определённая конфессиональная, идеологическая или интеллектуальная направленность обучения и воспитания.
- Установление высокой платы за обучение.
- Нарочитая сложность изначально предлагаемого содержания образования, требующая исходно высокого уровня общей культуры.

В любом случае речь идёт об установлении некоего индивидуального или группового кода доступа к имеющемуся массиву образовательно значимой информации. Его можно обозначить как *эдуко-код* (educocode) по аналогии с модным сейчас понятием *дресс-код* (dresscode). Подобное ограничение явно или скрыто ведёт к целенаправленному формированию и воспроизводству в обществе социальных слоёв с заведомо разной степенью и типом образованности. Это противоречит идее открытости образования и развитию процессов демократизации системы обучения. Следовательно, тормозит развитие гражданского общества, способствуя



воспроизводству через систему образования социального, культурного, информационного неравенства.

Если анализировать ситуацию доступа к знаниям в мире в целом, можно говорить о выделении групп населения, «по жизни» находящихся в совершенно разных информационно-образовательных условиях.

1. *Люди традиционного общества* (коренное население Африки, Австралии, Южной Америки, некоторых восточных и северных регионов мира), до сих пор сохраняющие и воспроизводящие на практике этнические модели воспитания и обучения предков. Эта весьма значительная по величине категория населения практически полностью дистанцирована от образовательных возможностей западной цивилизации.

2. *Люди, в силу неграмотности или крайней нищеты* не имеющие прямого доступа к источникам научной и учебной информации, а также к уровням образования, способным обеспечить им достойное существование.

3. *Люди массовой культуры*, получившие общее и специальное образование в социально доступном объёме, но ограничивающиеся получением сведений об окружающем мире из СМИ, не склонные к глубокому анализу информации в силу соответствующих психологических установок и отсутствия аналитического склада ума.

4. *Люди академической культуры*, прекрасно образованные по меркам современного общества, способные критически отнестись к информации, поступающей извне и продуцировать знания, имеющие образовательную ценность для других.

5. *Люди, финансово состоятельные*, способные оплатить свой доступ к любому уровню образования и, практически, к любой нужной им информации.

6. *Люди информационно-образовательного влияния*, имеющие возможность стратегического информационного доступа к общественному сознанию на уровне СМИ, распределяющие образовательные ресурсы, хорошо осознающие и формирующие национальный, государственный и международный контекст развития информационно-образовательных и информационно-коммуникационных процессов.

7. *Люди закрытых сообществ (научных, религиозных, политических, духовных)*, имеющие возможность приобщаться к информации из источников, доступ к которым в принципе невозможен для посторонних, организующие специфическую (параллельную) систему обучения и воспитания.

8. *Люди образовательных альтернатив*, знающие, но осознанно отвергающие принятые обществом информационно-образовательные нормы, создавая собственные «правила игры» для системы обучения и воспитания.

9. *Люди, сознание которых целенаправленно «контролируется» извне* (например, находящиеся под влиянием тоталитарных сект), в силу чего определённая часть социально значимой информации оказывается для них заблокированной.

10. *Люди виртуального пространства*, находящиеся в устойчивой информационной зависимости от компьютерной техники и работы в глобальных сетях.

Создание резких различий в уровне культуры и образованности людей становится универсальным способом их разъединения. Неравенство в доступе к информации и образованию усугубляет различие в понимании происходящего в мире и собственной жизни. У малообразованного человека трудности возникают в поисках и отборе источников информации, в выделении значимых фактов и событий, интерпретации происходящего. Обычный человек (обыватель) перестаёт понимать смысл происходящего вокруг а, следовательно, оказывается принципиально



неспособным влиять на ход событий. Сужение познавательных горизонтов препятствует развитию критического самостоятельного мышления. В свою очередь, это облегчает превращение масс населения в объект социально-информационного манипулирования.

Наряду с проблемой гарантии получения каждым гражданином учебной информации и образования требуемого уровня, в постиндустриальном обществе появляется проблема последующей реализации достигнутого уровня образованности. На фоне экономической и социальной неспособности государств обеспечить нормальное развитие каждому гражданину возникает иллюзия избыточности образования (полного среднего и высшего). Даже экономически благополучные страны Америки и Западной Европы, учитывая объективные возможности ресурсного обеспечения образовательной системы, снижают степень целевых ориентаций обучения до формирования «жизнеспособных», «компетентных» граждан. В России также постоянно возникают дискуссии, имеет ли смысл, высшее образование, когда стране не хватает квалифицированных рабочих, а до 60 % выпускников университетов и институтов не идут работать по специальности. На этом фоне звучат настойчивые призывы снизить индивидуальные образовательные притязания.

Пока вокруг определения необходимого образовательного уровня идут яростные споры, в мире неуклонно растёт:

- количество не учащейся молодёжи школьного возраста, находящейся вне образовательных формальных систем,
- число взрослых людей, функционально неграмотных в новых сферах жизни (за счёт динамики цивилизационного развития, старения имеющихся знаний, кардинальных социально-экономических изменений),
- доля на рынке труда людей, имеющих высокий образовательный ценз, но вынужденных менять профессию и выполнять менее квалифицированную работу.

Сами по себе качество образования, фундаментальная академическая подготовка, теоретическая наука в системе непрерывного образования всё чаще отходят на задний план. Приоритетным заказчиком будущих специалистов признаётся работодатель, основным критерием образованности – способность зарабатывать деньги, а целью учебы – умение устроиться в жизни. Неявная, глубинно *человеческая*, польза от образования, всё меньше берётся в расчёт, поскольку не имеет товарной цены. Но *образования как основы для «очеловечивания» для индивида не может быть много!* Если, конечно, не рассматривать личность только как социальную функцию.

Человеку с развитой гражданской культурой несложно обнаружить наличие или запуск механизмов ограничения доступа к определённым ступеням и областям образования. Некие маркеры существуют как на уровне официальных текстов, так и в реальной практике. На законодательном уровне достаточно проанализировать характер и направленность изменений в документах, определяющих образовательную политику: в Конституции, федеральных и региональных законах об образовании, соответствующих подзаконных актов, стратегических моделях развития образования. В данном случае интерес представляет:

- наличие в документах, регламентирующих жизнь государства, пункта о праве граждан на образование (отмене или ограничении этого права);
- факты законодательного расширения/сужения имеющейся системы гарантий реализации права на образование для каких-то (или всех) слоёв и групп населения;



- повышение/снижение существующего ранее образовательного ценза, т.е. обязательного для всех количества лет (ступеней) бесплатного обучения;
- появление (сохранение, ликвидация) тупиковых ветвей общеобразовательной подготовки, ограничивающих пути продолжения образования;
- законодательное изменение (расширение/сужение) возрастного диапазона бесплатного доступа к образованию;
- смещение смысловых акцентов в документах об образовании. Например, усиление/ослабление степени гуманитарности или демократичности понятий, терминов, заложенных в текстах (скажем, замена понятия «народное образование» понятием «образование»);
- либерализация сферы платного образования;
- изменения в системе управления образованием (увеличение/уменьшение доли государственного финансирования; увеличение/уменьшение финансовой, административной, педагогической самостоятельности учреждений образования).

*На уровне изменения содержания образования в ходе его реформирования и модернизации тревожными симптомами служат:*

- сокращение в учебных планах школ и вузов объёма гуманитарных дисциплин;
- формализация процедур построения содержания образования и форм контроля его освоения;
- примитивизация, опрощение содержания. Уход к частностям, консервация старых (научно-классических) представлений, составляющих историю науки, но не её современность;
- перенос акцентов на освоение прикладных, конъюнктурно «рыночных» навыков (прикладная экономика, менеджмент, владение компьютером на уровне пользователя) в ущерб получению фундаментальных знаний и обобщённых умений;
- узаконенное использование входного тестирования в целях отсева определённой части желающих получить образование высокого уровня;
- унификация учебных пособий.

*На уровне образовательного менеджмента должно настораживать:* а) расширение в структуре деятельности образовательного учреждения объёма платных образовательных услуг, б) дистанцирование администрации от родителей и учащихся при принятии управленческих решений, касающихся изменений условий обучения (воспитания), в) отсутствие общественной экспертизы и оценки образовательных нововведений.

В гражданском обществе успешное вхождение и пожизненное нахождение в образовании (lifelong education) требует от личности внутренних усилий. Гражданская культура человека предполагает высокую степень его личной и социальной активности, в том числе, в сфере приобретения образования. В то же время для воплощения образовательных и карьерных устремлений нужны внешние условия на уровне устойчивой поддержки государства и общества. Однако в странах постсоветского пространства оказывается сложным преодолеть устойчивый культурный стереотип «передачи» – «приёма» знаний. Парадокс фиксации обществом пассивной роли учащегося заложен в смысловой паре «дать образование» – «получить образование».

Как показала практика последнего десятилетия, открытость образования в сочетании с его коммерциализацией в условиях отсутствия у населения гражданской





ответственности ведёт к имитации результатов на стороне педагогов и учащихся, к распространению в сфере обучения «организованной коррупции». Доступ к «документу об образовании» как главной ценности превращается для платёжеспособной части населения в товар, причём весьма дорогостоящий. В русле общемировых тенденций образовательные учреждения России в соответствии со своими уставами предлагают учащимся и их родителям *набор образовательных услуг*. Такие «образовательные наборы» для потребителей с каждым годом становятся дороже. По оценке специалистов Высшей школы экономики, к середине 2000 гг. расходы российского государства на образование составляли лишь 3,6 % ВВП, по сравнению с 5–6 % в советское время. За 15 лет количество дошкольных образовательных учреждений в России сократилось почти вдвое. С 87,9 тыс. в 1990 году до 47,8 тыс. в 2004-м. По данным ведущих информационных российских изданий за 2003–2004 годы стоимость пребывания ребёнка в дошкольном учреждении возросла на 22 %. Общественные опросы показали, что в 2005 году за счет собственных средств родителям приходилось оплачивать ремонт (33 %), техническое оснащение школьных помещений (19 %), охрану школы (20 %); приобретение учебно-методических материалов (27 %) и школьной формы (15 %); дополнительные занятия по основным предметам (12 %), подарки учителям (28 %). По данным 2003 года объем взяток в российской системе образования составлял 26,5 млрд. рублей. По сравнению с 2002 годом их общий размер вырос почти в 2,5 раза. По свидетельству «Финансовых известий», объем взяток при поступлении в вуз в 2004 г. составил примерно \$300 млн. Каждый год эта цифра увеличивается на 7–10 %.

Подобная ситуация характерна для стран постсоветского пространства. Симптоматично название одной из публикаций о положении образования в Украине «Дипломированное псевдообразование» [5]. Возникает ассоциация с понятием «полуобразованности», использованным известным историком культуры Й. Хейзингой для определения господствующего в обществе типа личности. Полуобразованность является, по его мнению, результатом поверхностного и несистемного усвоения сведений, распространяемых СМИ, и ориентированности человека на ценности масс-культуры. На неразвитое и неиндивидуализированное сознание, в котором эмоции перевешивают разум, действуют внешние эффектные формы демонстрации силы: парады, марши, политическая символика. Подобное сознание оказывается легкой жертвой информационной пропаганды. Как некогда заметил русский философ А.И. Ильин, «формальная образованность вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации». Особенно опасным становится накопление в обществе критической массы полуобразованных людей в эпоху наукоёмкого производства и высоких технологий, когда перед человечеством встают задачи, в принципе не решаемые вне понимания глобального контекста их возникновения. В итоге идёт ослабление государства, а «невежество обходится правительству во сто крат дороже самого широкого и щедрого образования» (Я.А. Коменский).

Согласно положениям синергетики, любой выход в точку бифуркации предваряет *ситуация актуализации возможностей*, где потенциальные варианты дальнейшего развития системы существуют в зачаточном, неразвитом состоянии, создавая простор для творчества. Возникает необходимость выбора или создания своего варианта. Именно такая ситуация сейчас наблюдается в мировом образовательном пространстве. Учащиеся и педагоги поистине живут в мире



возможностей, которые им предстоит реализовать. Но при всей широте вероятностного спектра в заданных условиях оптимальным окажется путь в русле тенденций развития, заданных внутренними свойствами образовательного пространства как открытой нелинейной среды. Если эта среда не будет способствовать гражданским проявлениям детей, молодёжи, взрослых, общественные перспективы модернизации могут оказаться плачевными. В этом плане одним из гражданских знамений времени становится открытость негативной реакции общества на положении дел в образовании. Яркий пример этому – художественные интерпретации деятельности школы, появившиеся практически синхронно в разных странах мира в последние годы [6].

Общественность реагирует и на изменения, связанные с реализацией международных соглашений в области унификации образования (Болонский, Копенгагенский процессы). По данным, полученным социологами «Левада-Центра» в ходе всероссийского опроса, проведенного 21–25 мая 2010 г., за последние два года увеличилось число россиян, недовольных отменой вступительных экзаменов в вузы и введением единого государственного экзамена (ЕГЭ), Отрицательно к этому относится 43 % респондентов (против 36 % в 2007 г.), положительно – 34 % (40 %). Чаще других замену вступительных экзаменов ЕГЭ поддерживают россияне 18–24 лет, а также лица с высоким потребительским статусом. Более консервативных взглядов придерживаются респонденты 40–54 лет, с высшим образованием и с низким потребительским статусом. Только 12 % опрошенных (в 2006 году – 18 %) полагают, что ЕГЭ лучше оценивает знания, чем обычные экзамены. Противоположного мнения придерживается 41 % россиян (29 %). 28 % опрошенных считают эти две формы контроля знаний в целом равнозначными [7]. Это лишний раз свидетельствует о том, что в гражданском обществе при принятии серьёзных решений в области модернизации образования нельзя пренебрегать мнением различных социальных и возрастных слоёв. Здесь возникает встречная проблема. Одним из побочных эффектов либерализации и демократизации общества становится «примитивизация» воззрений, когда все получают возможность и начинают судить обо всём. Пример тому – множество ток-шоу вокруг вопросов образования в год Учителя, провозглашённый в России. На уровне общественного сознания последствия этого должным образом не рефлексированы. В этих условиях образование призвано искать защитные механизмы сохранения профессиональной компетентности.

Наука могла бы выступить как некий общественный гарант независимости и продуктивности гражданского развития институтов образования, но этого, к сожалению, не происходит, по крайней мере, в России. Напротив, в отсутствии гражданской зрелости педагогических кадров государственное стимулирование массовых образовательных инноваций в русле Болонского и иных международных соглашений усиливает бюрократизацию системы управления и контроля в образовании. Как следствие идёт *идеологизация и дегуманитаризация педагогической науки*, которая проявляется в последовательном вытеснении из официальных моделей и описаний образовательных процессов темы человека. Образование всё чаще понимается и исследуется исключительно как социальный институт, а не как процесс человеческого становления. Новые поколения образовательных стандартов и соответствующие им программы подготовки учителя выстраиваются исключительно «с уровня документов» (международных, федеральных, региональных и пр.), минуя бытийный уровень, где собственно и зарождаются человеческие ценности и смыслы образования. Пожалуй, лишь сумевшие удерживать свои позиции в социально-



педагогическом пространстве общественные академии делают попытки сохранения независимых горизонтальных связей, характерных для гражданского общества и формирования независимой оценки происходящего [8].

После всего сказанного сделаем попытку наметить направления и формы возможного участия педагога-профессионала в гражданских преобразованиях, обеспечивающих *соотношение государственной, общественной и личной ответственности за судьбы образования*. При этом предпринимаемые индивидуальные или совместные действия могут носить как локальный, так и глобальный характер. *Локальный уровень* действий внутри педагогического сообщества связан с решением конкретных задач по укреплению и развитию существующей образовательной системы в отдельно взятых территориях, регионах; по обеспечению достойного уровня образованности для проживающего там населения. Здесь требуется государственно-общественный вклад:

- в обеспечение открытого доступа всех желающих граждан к образовательной информации; вовлечения в образовательную орбиту как можно большего количества людей, способных к обучению и саморазвитию;
- в решение с помощью обучения и воспитания вопросов культурной идентичности и национальной безопасности;
- в поддержку разнообразия педагогической среды,
- в обеспечение баланса образовательных традиций и инноваций,
- в расширение практики гуманитарной экспертизы процессов, разворачивающихся в сфере образования «здесь и сейчас»;
- в подготовку педагогических кадров нового поколения;
- в осознанное управление качеством образования и опережающее влияние на компоненты, составляющие структуру этого качества.

На локальном уровне, внутри стран можно *изменять отношения между образованием и обществом* путём последовательного согласования интересов различных субъектов развития образования, среди которых в рамках социального партнёрства принято выделять власть, бизнес, некоммерческие, негосударственные структуры (НКО, НГО). В этот ряд стоит добавить научные и религиозные институты. Эффективны на этом пути разномасштабные общественно-государственные проекты в сфере открытого образования, основанные на сочетании традиционной формы экстерната с информационно-просветительскими возможностями СМИ и глобальных сетей.

Для этого потребуется финансирование государствами, регионами, организациями, частными лицами работы информационно-образовательных каналов (порталов, сайтов), с помощью которых любой человек, по какой-либо причине выпавший «из обоймы» нормативно обучающихся людей, не выходя из дома, *бесплатно* смог бы освоить учебные курсы в рамках среднего образования, выучить необходимые ему языки. В качестве параллельных мер перспективно: а) развитие системы виртуальных народных университетов, библиотек, медиатек, б) разработка специальным образом адаптированных пакетов учебных программ для индивидуального пользования, соответствующих государственным образовательным стандартам, в) создание своеобразных «контрольных» пунктов, где, предъявив полученные дистанционно знания, человек мог получить соответствующий сертификат. Примеры подобных систем *вариативного народного образования* уже существуют в экономически развитых западных странах. Например, прекрасный опыт



имеет Швеция с её разветвлённой сетью народных школ, компьютерной программой открытого гибкого обучения «folkbildung.net», финансируемых государством. В рамках подобного опыта формируются новые виды совокупных субъектов обучения: учебные группы (кружки); обучающиеся организации, комьюнити, проектные команды, сетевые учебные сообщества. Тем самым, повышается уровень общественного вклада в формирование образованного слоя населения. Решая локальные задачи, следует осознавать, что только *массовое образование* способно создать надёжную основу для жизненно важных общественных перемен. Огромная армия безграмотных и нищих людей является непреодолимым препятствием не только для духовного и социально-экономического процветания отдельно взятых стран, но и для развития человечества как осмысленного (ноосферного) целого.

*Глобальный уровень действий* обеспечивает параллельное введение в систему образования разных стран ценностно-смысловых, содержательных и технологических компонентов, носящих всеобщий (в планетарном масштабе) характер и соразмерных существующей продуктивной гражданской образовательной практике. Он, прежде всего, связан с изучением и использованием накопленного человечеством гуманитарного опыта воспитания и обучения. С развитием в международном образовательном пространстве интеграционных процессов, носящих характер социально-педагогического партнёрства, лишённого любых признаков экспансии. При этом возникает необходимость активизации историко-педагогических и сравнительных исследований, задающих научно-прогностический контекст формированию гражданской культуры, которая не мыслится вне сохранения исторической памяти и возможности сопоставления образовательной ситуации в своей стране с ситуацией в других странах. Необходим также мониторинг и независимая международная экспертиза характера и результатов инновационных изменений.

Сегодня граждански значим любой реальный вклад в *выравнивание образовательного уровня населения земного шара* путем интеграции достижений науки, техники и образования. Не менее важны для общества инновационные педагогические результаты, направленные на *преодоление тотальной разделённости людей*, на их подготовку к диалогу различного уровня, развитие коммуникативной компетентности и толерантности. Стоит заметить, что позитивные тенденции, связанные с изменением качества социального взаимодействия, на пост-социалистическом пространстве проявились в первую очередь в сфере реализации международных педагогических проектов и сетевом интернет-общении. То есть там, где появилась возможность максимально полно удовлетворить конкретные личные или корпоративные социально-педагогические и профессиональные интересы. Именно здесь мы видим реальное использование открытого доступа к информации, расширение когорты молодёжи и преподавателей, свободно ориентирующихся в поликультурном и многоязычном образовательном пространстве, способных самостоятельно проложить свой образовательный маршрут, наладить позитивную дистанционную коммуникацию, проявить мобильность в поиске работы. В силу этого, педагогической науке и образовательной практике третьего тысячелетия имеет смысл искать и осваивать пути актуализации гражданского начала через *установление нового типа информационно-сетевой связи людей* в открытом пространстве свободы образования, открывающем каждому принципиальную «возможность быть, а не казаться» (Э. Фромм).



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доклад «Learning: The Treasure Within» подготовлен в середине 1990-х гг. Международной комиссией по образованию для XXI века, возглавляемой Жаком Делором. В заглавие вынесен один из основных тезисов: время требует умения жить, постоянно обучаясь, познавая себя и открывая в себе таланты, как сокровища, спрятанные в каждом человеке.
2. Костинский, А. Дискуссия о государственных стандартах образования / Радио Свобода URL: 04-03-04 <http://www.svoboda.org/programs/edu/2004/edu.030404.asp>.
3. Фортов, В. Научные и образовательные аспекты информационного неравенства / В. Фортов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2001. – № 1. – С. 4.
4. URL: 24.03.2007 04:03 / [www.rian.ru](http://www.rian.ru) <http://www.rian.ru/rian/intro.cfm>.
5. Згуровский, М. Дипломированное псевдообразование / М. Згуровский / Зеркало недели <http://www.mpravda.com/?lang=ru&pubId=10379>.
6. Фильм «Класс» (Klass) эстонского режиссёра Ильмара Раага (2007 г.), сюжет которого навеян событиями в американской школе, где два подростка застрелили 13 человек; французские фильмы 2008 года: «Класс» (Entre les murs) режиссёра Лоран Канте по автобиографическому роману Ф. Бегодо «Между стен» и «Последний урок» (La journée de la jupe); сериал Валерии Гай Германики «Школа» (Россия, 2010).
7. Интерфакс, 2 июня 2010, 11:52 <http://news.rambler.ru/Russia/head/6549796/>.
8. Проблемы развития школы и вуза в международной дискуссии: шансы и риски // Высшее образование в России. – 2009. – № 6–9.

***Kolesnikova Irina. Social Mission of Education and Pedagogy In Formation of Civil Society***

The article deals with the social mission of modern education and pedagogy in the development of civil society. Open education in a global society and overcoming the «digital inequality» is interpreted by the author as an attribute of civil society. The article gives examples of mechanisms that initiate in the modern world restricting access of certain social strata to education. The article shows some external and internal contradictions that resist the establishment of a truly civic position of participants of educational process in post-soviet space. It offers some perspective directions of personal and professional guidance for civil self-determination on the way of formation of Civil Society. There are also some indicators for objectively evaluation of the nature of change in schools and universities on criteria democratization and humanization. The author analyzes a civil potential of innovative changes in the system of continuous education, which are occurring in context of the Bologna process. It sets the relationship between citizenship and professionalism. For teachers are suggested ways of development the civic activity on local and global level.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 06.06.2011