А. П. Валицкая,
профессор кафедры эстетики и этики

МОДЕРНИЗАЦИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС И УПРАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПЦИЯ

«Модернизация» — понятие, означающее процедуры радикального обновления, — сегодня применяется для именования процессов глобального характера, происходящих в сферах межгосударственных отношений, экономики и финансов, управления и промышленности, в сельском хозяйстве и системах социогуманитарной практики. Это обновление сегодня осмыслено как условие выживания человечества и новый этап его развития. Осознание этого обстоятельства на рубеже тысячелетий пришло в трагическом опыте мировых войн, революций, терроризма, угроз экологической катастрофы. Для России процессы модернизации оказываются чрезвычайно актуальными и связаны со сменой идеологических ориентиров, изменением самого типа государства и общества, развитием конкурентного рынка и рыночных отношений.

Вместе с тем смысловое содержание понятия «модернизация», которое органично для техники и традиционно связано с обновлением инструментов, методов, технологий производства, обретая широкий спектр применения, требует серьезного уточнения в сферах гуманитарной практики. Здесь объектом модернизации оказывается «человеческий ресурс», то есть — сознание, ценности, способности, интересы людей. Понятно, что если в технике модернизировать — значит заменить какой-то узел (или всю систему) новым, качественно лучшим, более эффективным, то в человеческом живом, изменчивом, подвижном, но вместе с тем устойчивом «материале» такая операция может быть опасной и во всяком случае требует длительных, целеосмысленных, тщательно продуманных образовательных действий.

Всякое новое (мысль, идея, ценность) укореняется в сознании только при условии соответствующей потребности в нем, инновационные действия обусловлены не только желанием изменить существующую ситуацию, но прежде всего — способностью и готовностью креативного мышления. При этом в системах социогуманитарного характера речь должна идти о комплексном, парадигмальном изменении всей системы, во-первых, принципов мышления и практики, а во-вторых, наличием профессионального сообщества единомышленников, понимающих особенности своего объекта, подлежащего изменениям, профессионалов, способных действовать в новой парадигме.

В этой связи целесообразно напомнить, что парадигма образования как социокуль-

турного феномена и сферы гуманитарной практики представляет собой систему принципов понимания: (а) личности, образующейся в природо-социокультурной среде, (б) знания, подлежащего освоению в его учебном модусе, (в) наличия профессионала-гуманитария, подготовленного к осуществлению образовательного процесса нового типа, и, конечно же, отчетливого представления о современной ситуации в стране и мире, о перспективах ее развития, то есть о целях образовательного действия. Новая парадигма, как известно, формируется в недрах старой, в ходе практики эволюционирует в сторону зрелости и утверждается в процедурах оценки ее результативности, как соответствия «продукта» заданной цели. Здесь инструментальные (собственно-модернизационные) замены совершаются в процедурах реальной практики, а теоретические объяснения с неизбежностью следуют за ними, не опережая практику, а результируя ее (тогда как в сферах производства и техники теоретические концепты задают механизмы практического действия). Любая технология может стать действенной только в том случае, если к ней готов субъект действия, понимающий ее задачи, возможности и задачи ее применения. Поэтому единственная возможность становления инновационного мышления — актуализация гуманитарной составляющей образовании, его гуманитарной сущности, ценностных оснований знания, отвечающих целям предполагаемого действия.

В открытом обществе, осознающем свою принадлежность к глобальному экономическому и информационному пространству, избирающему демократический тип политического устройства и, соответственно, рыночную экономику рождается пространство образовательного дискурса, в котором обсуждаются разнообразные модели образования, происходит столкновение интересов и концепций, идет открытая или «подковерная» борьба за властные решения, предметное лоббирование. Это понятие, заимствованное из структурной лингвистики, обозначает некое социокультурное поле, включающее все многообразие коммуникационных процессов, которые возникают вокруг образования как социогуманитарного феномена и внутри него.

Социокультурный (образовательный) дискурс «представляет собой публичную форму обмена мнениями между различными слоями населения, партиями, конфессиями или сообществами, отстаивающими конкретную идею или их совокупность. Но, в отличие от экономического обмена, дискурс протекает в умах и сознании людей, борющихся за воплощение своей идеи в жизнь. Это мирная форма соревнования интересов и концепций, мировоззренческих ориентаций или позиций, цель которой — доказать преимущества какой-то одной концепции, стремление ее реализовать легитимными средствами. В общественный диалог могут быть вовлечены — прямо или косвенно — миллионы людей, начиная с учащихся и студентов, их родителей, журналистов, ученых, педагогов и заканчивая министерскими чиновниками, правительством и парламентом… В настоящее время в российскую систему образования только напрямую вовлечено более 36 млн человек» [1].

В современной России образовательный дискурс, включающий теорию и практику образования, законодательные распоряжения и повседневную полемику, отражает интересы всех слоев общества — учащихся и учителей, родителей и вузовских педагогов, философов и психологов, медиков и управленцев. Именно здесь, в поле образовательного дискурса, составляющего важный компонент общественного сознания, должна рождаться (с учетом общественного мнения и на основании его анализа) «управляющая концепция», формулирующая стратегию развития этой жизнетворной сферы общественной практики…

Это понятие — управляющая концепция — активно разрабатывается современной социальной философией и обозначает особый вид власти, существующей наряду с законодательной и судебной. Она формируется на основании аккумуляции мировоззренческой информации, тех идей, которые бытуют в общественном сознании и подвергаются кореляции в соответствии с идеологическими установками и целями управленцев. Эта концепция определяет векторы целей общественного развития и отличается автократичностью, закрытостью, «сознательно избегает публичного статуса и демократических процедур»[2].

Современный российский образовательный дискурс, включающий широкое поле дискуссий по поводу реформации средней и высшей школы, представлен многообразием теоретических концепций, проектов, программ, правительственных решений. Это явление сравнительно недавнее, которое, с одной стороны, свидетельствует о становлении демократического общества, а с другой — о чрезвычайных трудностях достижения консенсуса. Участники этого дискурса говорят на разных языках, не хотят или не могут слышать друг друга, поскольку мыслят и действуют в различных парадигмах. Государственные решения по поводу модернизации системы принимаются анонимно, независимо ни от конституционных установок, ни от рекомендаций профессионалов, ни от гласного общественного мнения, будучи следствием работы заинтересованных групп, выдвигающих «теневую концепцию».

Конечно, выбор управляющей концепции зависит от мировоззрения тех людей, которые ее принимают. Напомним, что наши политики и управленцы, как правило, выпускники советских вузов, и их сознание ориентировано марксистской парадигмой, в которой сфера образования (культуры в целом) трактуется как «надстройка», качества и самое существование которой зависят от экономики — базиса общества.

Сегодняшняя Россия движется к открытому обществу, утверждая свое присутствие в мировом политико-экономическом, информационном и образовательном пространстве. Поэтому «советы» зарубежных партнеров принимает охотно и с готовностью. Еще в 1994 г. Всемирный банк реконструкции и развития подготовил, при участии отечественных чиновников, аналитический доклад «Россия: образование в переходный период»[3].

Этот документ построен в логике экономической концепции, позитивистского мышления и на основании двухвекового опыта капиталистического хозяйства, в условиях производственно ориентированной традиции образования и развитой системы его социальной защиты. Здесь убедительно показано, что российская система образования громоздка, не соответствует уровню экономики и государство не может ее содержать. Речь идет о необходимости ее коммерциализации, модернизации и сокращения, в частности, за счет ликвидации тех направлений высшего образования, которых нет в странах Европы и США. Так, педагогическое образование достаточно дать на уровне колледжа или как психолого-педагогический курс в любом из направлений специальной подготовки, медицинское — на факультете университета, сельскохозяйственное, соответственно, тоже на уровне колледжа. С такими аргументами трудно спорить: действительно, реформа неизбежна. Однако в этих рекомендациях не учитывается традиция русской культуры, то несомненное обстоятельство, что наша огромная страна, с ее тонким культурным слоем в глубинке, далеко от мегаполисов, с ее исключительным многообразием региональных этнических культур, традиционно опирается на три фигуры на селе — энтузиастов и подвижников: учитель, врач, агроном. Реальные следствия предлагаемых действий сегодня уже отчетливо отражаются в государственной образовательной политике.

Таким образом, в управляющей концепции сегодня эклектично сосуществуют позитивистские (рыночные) принципы, предполагающие суверенность образовательных учреждений, свободный выбор образовательных программ и ответственность за их качество, которые оказываются в жестком противоречии с иерархией управления, государственными стандартами (что характерно для тоталитарно-государственного типа образования). Иными словами: сложность современной ситуации для образования определяется моментом смены парадигм мышления — экономического, социокультурного, политического, — когда решающую роль играет мировоззренческая ценностная ориентация каждого гражданина, тем более тех, кем персонифицирована власть. И вот мы можем констатировать, что круг замкнулся: мировоззрение человека — плод образования, и образование как система зависит от того, каково мировоззрение ее конструкторов. Вывод все тот же: именно образование, его мировоззренческий, ценностный компонент, может и должен подготовить смену принципов мышления и практики, необходимую для строительства демократического общества.

В последнем десятилетии в пространстве образовательного дискурса отчетливо обнаруживаются две основные тенденции, две модели; назовем их условно: *экономическая*, где образование рассматривается как сфера производства (сфера обслуживания), и *гуманистическая*, которая основана на понимании образования как социокультурного феномена, как сферы социогуманитарной практики. И если экономическая модель сегодня ориентирует государственную политику, определяя идеи технологической модернизации, то гуманистическая парадигма вызревает в недрах самой педагогической практики средней и высшей школы.

Теоретическое обоснование новой государственной политики в области образования излагается в ряде аналитических разработок последних лет: это и доклад Общественной палаты РФ «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее», и ряд документов, разработанных Высшей школой экономики (ГУ ВШЭ), выступления и статьи министра А. А. Фурсенко, аналитические материалы Министерства образования и науки Российской Федерации и национального фонда подготовки кадров по итогам национального проекта «Образование» и ряд других. Все они так или иначе согласны в основном положении: «Императив инновационного развития России ставит, как одну из ключевых, задачу подъема образования. Именно образование, как система формирования интеллектуального капитала нации и как одна из главных сфер производства инноваций — создает базовые условия для быстрого роста рынков на основе быстрого обновления технологий и продуктов. Образование выступает первым звеном инновационной цепочки: «образование — исследования — венчурные проекты — массовое освоение инноваций. Такая постановка вопроса является общепринятой и не оспаривается никем».

А далее речь идет о том, что эффективности российского образования можно добиться, «если в сфере образования будут адекватно реализованы те же характеристики, на которых устроена современная инновационная экономика и информационная цивилизация»[4].

Основные цели образования, построенного в алгоритмах экономической модели, формулируются как достижение «массовости креативных компетентностей, массовой готовности к переобучению за счет реализации идеи гибких и не завершаемых образовательных траекторий; вокруг нее «выстраиваются инновации, охватывающие все уровни и составляющие образовательной системы: базового и дополнительного, формального, неформального и информального»[5] многоуровневого образования. При этом бакалавриат мыслится

как «высшее образование широкого профиля, дополняемое спектром систематически обновляемых магистерских программ и широким выбором программ профессиональной и общекультурной подготовки и переподготовки. Таким образом, появится система, в которой высшее образование (на уровне бакалавриата) становится массовым и всеобщим, меняясь по сути, формируя компетентность самообразования и создавая тем самым фундамент не только для магистратуры, но и для получения в течение жизни “гибкого” образования, которое, в свою очередь, состоит из многообразия учебных модулей (программ)».

Следует признать, что предлагаемая модель построена логично и активно внедряется в отечественную систему образования, находит поддержку в сознании педагогов высшей школы (в особенности потому, что предлагается «сверху», от имени государства); более того, она действительно отвечает цивилизационным «вызовам времени». Однако обратим внимание на исходную установку авторов: образование — *сфера обслуживания* экономических процессов, инструмент «социального перемешивания» — и только. Человека, с его духовными потребностями, мировоззренческой сферой, ценностными установками в такой системе не предполагается вовсе, равно как не предполагается и учитель, способный эти сущностные потребности удовлетворить. Налицо — кризисное состояние профессионального сознания управленцев, не идентифицирующих себя с духовно-нравственными ценностями родной культуры, не учитывающих то обстоятельство, что образование бессильно без его содержательных связей с аксиосферой культуры, сферой собственно-человеческих целей и ценностей.

К силам внешним по отношению к системе, но непосредственно воздействующим на нее, относится государственная политика, «управляющая концепция». Она может быть в самой общей форме декларирована в законодательных актах («Закон об образовании»), однако корректируется в соответствии с интересами общественного мнения, профессиональных сообществ, промышленных или финансовых корпораций, властных структур. Та или иная «теневая» концепция доминирует в зависимости от типа общества, типа культуры, в зависимости от того, как ориентирована политическая власть.

Заметим: система отпечатывается в сознании человека, в ней работающего, определяет способы и стиль его мышления и действования, его нравственные позиции и профессиональные убеждения. Здесь, в ментальной сфере личности, изменения мучительны, длительны, перестройка сознания — процесс жестокий, и не всякая личность (исключая конформистов!) способна его прожить.

В последнем десятилетии широко развернулись статистико-социологические исследования состояния образования в стране, отношения к нему школьников и их родителей, студентов и преподавателей вузов, выпускников и работодателей, ученых и чиновников с применением разнообразных методик опроса, тестирования, обобщения полученных данных. Эта работа позволяет получить достаточные (и весьма не утешительные) данные о состоянии российской системы образования в начале XXI в. Однако собственно-социологический подход, применение которого констатирует реальность состояния дел в системе, не может дать ответа на вопрос о том, каким образом она может быть изменена, как она может влиять на духовно-нравственные ценности общества, на состояние отечественной культуры в целом, на перспективы развития страны. Приблизиться к решению этих жизненно важных проблем можно лишь в том случае, если видеть образование в системе культуры, в процедурах становления личности, рассматривая образование как антропогенный фактор. В таком контексте образование — это система организованных живых связей общества и человека, личности и культуры, которая

вступает с государством (социумом в целом) — инструментом власти — в напряженные отношения взаимных притязаний и ожиданий. Интерес государства к образованию обусловлен его (образования) универсальной способностью обеспечивать стабильность и управляемость страны, продуктивность ее социально-хозяйственных структур. Поэтому государство видит в системе учебных заведений институциональный механизм, который в *экономическом* измерении выступает в роли производства "человеческого ресурса" для нужд общественного хозяйства, в *идеологическом* — как инструмент манипуляции общественным сознанием, в *политическом* — предстает универсальным способом управления и контроля над обществом и каждым его членом.

Размышляя над опытом российских реформаторов, современный философ пишет: «Для власти удобно, чтобы образы смысла и цели государственного существования обновлялись быстрее, чем в них успеют разобраться. Ведет не столько сам образ, сколько его свежая новизна, позволяющая думать о счастливой находке правителей и удачной перемене галса. Уверенность перестройки, какой бы она ни была, призвана кроме того прикрыть неопытность или растерянность организаторов. Хотя идеологические средства должны быть заведомо надежными, например, проникнутыми светлыми образами прошлого, их введение всегда должно поражать внезапностью. Скорая идеологическая модернизация по существу имеет ту же функцию обновления государства, что и технический прогресс»[6].

В самом общем виде пути выхода из кризиса педагогического образования можно описать следующим образом:

— преодоление кризиса профессиональной идентификации учителя, возвращение педагогики к собственному предмету — личности школьника в ее становлении, к процессам развертывания биопсихо-духовной природы ребенка в природо-социокультурной среде;

— понимание собственно-духовной, онтологической потребности личности в целостном, непротиворечивом образе мира и самого себя в нем и, как следствие, — готовность к определению места и роли своего предмета в этом образе, готовность к междисциплинарной интеграции в образовательном пространстве учебного заведения;

— пристальное внимание (в каждом учебном предмете, особенно в таких, как история России, литература, мировая художественная культура) к ценностному смыслу знания, к проблемам свободы и ответственности, любви и веры, справедливости, совести, добра и зла, красоты и истины;

— развитие способности педагога к саморефлексии, к обоснованию собственных ценностей, целей, к пониманию путей их вербализации, обретению методических инструментов образовательной практики (гуманитарных технологий);

— преодоление кризиса культурной идентификации сознания педагога, овладение константами духовно-нравственных ценностей родной и общечеловеческой культуры.

Иными словами, речь идет о той модели высшего педагогического образования, которую мы условились называть «гуманистической», культуротворческой [7], о построении образовательной программы «от человека», в алгоритмах «расширяющейся ойкумены», акцентируя аксиологический смысл отношений человека к миру.

Итак, рассматривая две современные модели образовательной системы, оценивая их возможности и силы в решении задач, которые ставит время, учитывая их неравноправие в использовании административного ресурса, нужно проанализировать возможности их совмещения. Заметим, что экономическая концепция описывает в основном структурные характеристики образования (многоуровневость, гибкость образовательных маршрутов, множественность типов и уровней образовательных

учреждений и форм получения образования, модульное строение образовательных программ и курсов по выбору), что само по себе соответствует требованиям времени. Однако гуманитарная модель настаивает на содержательном обновлении, качественном изменении парадигмальных оснований всей системы, существенных изменений в понимании роли учителя и его профессиональной подготовки, понимания природы познающего сознания ребенка, представлений о структуре современного знания и его учебном модусе. И если в первом варианте самоочевидно исчезновение высшего педагогического образования, поскольку обязанности тьютора, сопровождающего поиск информации, не требуют специальной подготовки, то вторая, напротив, акцентирует значимость духовно-нравственной работы, которую сможет вести только специалист-гуманитарий высокого класса.

Видимо, будущее российского педагогического образования, а это значит — образовательной системы в целом, зависит от того, будет ли возможность реализовать в образовательных программах структурно-содержательное и методологическое единство двух подходов.

Одна из акций процесса структурной модернизации высшего образования — укрупнение вузов, создание региональных университетов, ориентированных на естественнонаучную и техническую подготовку выпускников. В их составе, как правило, сохраняются и педагогические факультеты, причем содержание и качество образовательных программ, хотя и в усеченном виде, по сути дела остается прежним. Сейчас чрезвычайно важно, и это следующий шаг модернизации, — создать единое педагогическое образовательное пространство России. Нужен головной университет образования, который сможет организовать содержательные связи с региональными университетами, с их педагогическими факультетами, выступить в качестве базы повышения квалификации работников образования всех уровней: преподавателей вузов, учителей средних школ, профессиональных училищ и управленцев. Здесь уместно напомнить: именно так начиналось строительство системы высшего образования России в самом начале XIX в., когда в Петербурге был открыт Главный Педагогический институт, ставший, как было сказано в его уставе, «рассадником для профессоров университетов, школ и гимназий».

Примечания

1. *Добренькова Е. В.* Социальная морфология образовательного дискурса. М., 2006. С. 17.
2. *Санько И. В.* Концептуальная власть как управление цивилизационным развитием общества в эпоху глобализации: Автореф. дис. … канд. филос. наук. СПб., 2009. С. 5.
3. Доклад N 13638-RUS (EMTHR/ECЗHR) подготовлен большим многонациональным коллективом специалистов в сотрудничестве с Министерством образования РФ и Государственным комитетом РФ по высшему образованию. Финансировался Фондом Сореса, поддержан правительствами Великобритании, Финляндии, Франции, Японии и Нидерландов. Общее руководство осуществлял Роберт Либенталь, начальник отдела развития людских ресурсов (ECЗHR) Департамента региональных проектов III (Регион Европы и Центральной Азии, директор — Рассел Читэм). Доклад имеет гриф ”Конфиденциально”, предназначен только для служебного пользования и потому не был подвергнут независимой экспертизе, тем более — не стал предметом обсуждения педагогической общественности России.
4. См.: Доклад о состоянии и перспективах развития высшей школы России, об инновационной модели российского образования, подготовленный А. Волковым (Бизнес-школа «Сколково»), И. Ремаренко (Минобрнауки РФ), Я. Кузьминовым, Б. Рудником, И. Фруминым, Л. Якобсо-

ном (ГУ ВШЭ). Ред. Я. Кузьминов и И. Фрумин. М., 2009. Авторы говорят, что они «все принимали участие в выработке государственной политики или соответствующем консультировании» .

5. Информальное, т. е. получаемое за счет «богатой культурно-образовательной среды»: национальные библиотеки, Интернет, дистанционное получение образовательных услуг и т. д.
6. *Бибихин В. В.* Другое начало. СПб., 2003. С. 83
7. См. подробнее: *Валицкая А. П.* Новая школа России: культуротворческая модель. СПб., 2006.